

Dr hab., prof. APS Joanna Głodkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

MODEL KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI – RÓŻNICE NIE MOGĄ DZIELIĆ

Słowa kluczowe:

normalizacja, specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne trudności w uczeniu się, specyficzne trudności w uczeniu się, uczeń z niepełnosprawnością, system oświaty, edukacja włączająca, edukacja integracyjna, kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różnicowanie w procesie edukacji, program edukacyjno-terapeutyczny, pedagog specjalny, diagnoza funkcjonalna, stymulacja, wspomaganie, usprawnianie, korygowanie, kompensowanie, dynamizowanie.

O BUDOWANIU JEDNOŚCI W ZRÓŻNICOWANIU EDUKACYJNYM – ROZWAŻANIA NAD ZAPEWNIENIEM WSZYSTKIM UCZNIOM MOŻLIWIE WYSOKIEJ JAKOŚCI ŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH

Budowanie czy też modyfikowanie systemu edukacji zawsze łączy się ze świadomością, jak złożone i trudne jest to zadanie. System kształcenia nie jest strukturą jednolitą i prostą, lecz konstrukcją niezwykle skomplikowaną, która ma umożliwić spełnianie celu podstawowego – zapewnić wszystkim uczniom odpowiednie warunki kształcenia. A nie jest to zadanie proste, bo uczniowie, których system obejmuje stanowią grupę niezwykle zróżnicowaną. Wielorakie są również uwarunkowania skuteczności tego systemu – tu można wskazać zarówno na czynniki ekonomiczne (nieustanie niski budżet na oświatę), jak i społeczne (co najmniej trudności w przełamywaniu stereotypów, schematów, przyzwyczajzeń). Jednocześnie tak trudno w pełni przewidzieć efekty działania systemu, a także możliwości sterowania nim i zarządzania. Spojrzenie na skuteczność systemu z poziomu bezpośrednich uczestników i odbiorców – uczniów – wskazuje, że nie zawsze założenia można w pełni zrealizować. Nie wszyscy uczniowie doświadczają powodzenia szkolnego

i nie wszyscy bez problemów realizują obowiązek szkolny. Dzieje się tak, bo rzeczywistość edukacyjna jest wielopłaszczyznowa, odbiorcy usługi edukacyjnej stanowią grupę niezwykle zróżnicowaną, a efekty nie zawsze można przewidzieć.

System oświaty to złożona struktura elementów, powiązanych ze sobą relacjami w taki sposób, że stanowią one spójną całość, umożliwiającą sprawne działanie systemu i zarządzanie nim dla zapewnienia realizacji prawa każdego obywatela do kształcenia, a w szczególności prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju.

Z założenia system edukacji powinien zapewnić możliwie optymalne miejsce dla wszystkich uczniów-dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. W systemie tym muszą być także uwzględnieni rodzice/opiekunowie jako istotne podmioty procesu edukacji, bo mają prawo do decydowania o miejscu i przebiegu kształcenia swoich dzieci.

Jednym z podstawowych zadań systemu oświaty jest zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia dla wszystkich uczniów oraz realizowanie działań w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, a w szczególności odpowiednie włączenie w system edukacyjny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów to wzrost powszechnej dostępności do przedszkoli dla wszystkich dzieci, w szczególności dla dzieci wiejskich, dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz mniejszości narodowych, a także poprawienie warunków dostępności do szkół ogólnodostępnych dla uczniów niepełnosprawnych. Wymaga to zapewnienia nauczycielom uzyskania przygotowania z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz tworzenia systemu usług wspierających proces kształcenia dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się.

Jeśli mówimy o *jedności w różnorodności edukacyjnej* czy też *jedności w zróżnicowaniu edukacyjnym* to mamy na myśli spójną strukturę zbudowaną z celowo uporządkowanych elementów, obejmujących głównych uczestników (uczniów, nauczycieli, rodziców, organy zarządzające, władze oświatowe) oraz wszystkie zadania wynikające z szeroko rozumianej usługi edukacyjnej. Struktura ta pozostająca w szczególnych zależnościach między elementami powinna stanowić pewną całość ze względu na cel podstawowy: zapewnienie wszystkim możliwie wysokiej jakości świadczeń edukacyjnych. Spełnienie tego założenia jest niezbędne mimo faktu, że uczniowie, jako główne podmioty kształcenia, są niezwykle zróżnicowani pod względem potrzeb i możliwości. Są uczniowie wybitnie zdolni i o zdolnościach przeciętnych,

uczniowie sprawni i z niepełnosprawnością, uczniowie pochodzący z różnych kulturowo środowisk społecznych. To zróżnicowanie nie powinno mieć wpływu na zapewnienie każdemu uczniowi możliwie najwyższej jakości świadczenia edukacyjnego. Jednak należy uznać, że zróżnicowanie między uczniami, dla dobra jakości usługi, wymaga zapewnienia w systemie oświatowym zróżnicowanych form kształcenia.

W *edukacji dla wszystkich* należy zadbać o stworzenie warunków jedności/poczucia przynależności na miarę wszystkich uczestników systemu edukacyjnego. Dziś już (po licznych, wielowątkowych analizach) wiemy, jak ważne jest społeczne uświadomienie wspólnego kształcenia uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnością. Powszechnie uznawane są humanistyczne założenia edukacji integracyjnej. Dziś należy uznać, że wiedza to już za mało, należy uczynić konstruktywny krok dalej, realny krok naprzód i zadbać o to, by rzeczywiście wypełniać szczytne założenia integracji/włączenia (edukacji zróżnicowanej) w życiu, nadać jej kształt w organizacji systemu i w realizacji jej założeń w konkretnych sytuacjach kształcenia. Zadbanie o jedność systemową edukacji powinno także skutkować ustaleniami terminologicznymi. Dziś coraz skuteczniej zaczyna funkcjonować myślenie o *edukacji dla wszystkich* bez wyłączenia, segregowania czy izolowania. To powinno znaleźć także swoje odzwierciedlenie w nazewnictwie. W aktualnej terminologii jeszcze dzielimy i mówimy edukacja uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnością. Mówimy także kształcenie specjalne w szkołach specjalnych, klasach i szkołach integracyjnych, placówkach ogólnodostępnych. Edukacji nadajemy nazwy: segregacyjna, integracyjna, włączająca. Chociaż idea integracji/włączenia jest już coraz trwalej wpisywana w kształt systemu oświatowego, to nadal posługujemy się terminologią, która dzieli. Sądzę, że unikając dzielenia, można system edukacji do którego zmierzamy opisać słowami (a może nadać nazwę): *zróżnicowany system edukacji dla wszystkich*. W nazwie tej unikamy dzielenia, a przez różnorodność/wielorakość form (współistniejące formy segregacyjne, integracyjne, włączające) zapewniamy każdemu uczniowi, że odnajdzie w tym systemie właściwe dla siebie miejsce, zgodne z jego potrzebami i możliwościami. Sytuacja wprowadzenia każdego dziecka w system edukacyjny to decyzje odpowiedzialne i wymagają na wstępie rzetelnego rozpoznania, ale i ciągłego systematycznego weryfikowania słuszności podjętych rozstrzygnięć. Stąd też sądzę, że istotnymi cechami tego systemu powinny być co najmniej: diagnostyczność, weryfikowalność, drożność, plastyczność.

Z niezwykłą uwagą należy postrzegać sytuacje „trudnego wprowadzenia” ucznia do systemu edukacyjnego, a także przewidywać, że mogą zdarzyć się także nie zawsze słuszne decyzje. Koniecznie należy rozważać konsekwencje trudnych orzeczeń o świadczeniu edukacyjnym wobec dziecka oraz możliwości zapobiegania czy też stosowania środków zarad-

czych, gdy problemy już się pojawiają. Musimy założyć, że takie okoliczności nie powinny mieć miejsca w systemie edukacyjnym, ale nie wszystkie sytuacje rzeczywiste można przewidzieć. Należy sobie jednak uświadamiać, że sytuacje „trudnego wprowadzania ucznia do systemu” oraz błędne decyzje nasilają stan odrzucenia/izolacji, a tym samym wzmocniają zróżnicowanie nie budując jedności edukacyjnej, do której zmierzamy. Sytuacje te powodują, że „ciężaru uczestniczenia w systemie edukacyjnym” nie może udźwignąć uczeń, z tą sytuacją nie może poradzić sobie nauczyciel, szkoła, nie może także unieść tego problemu rodzic/opiekun i nie może niekiedy tego zaakceptować nieprzygotowana społeczność lokalna.

System edukacji jest wspólną wartością, która ma służyć wszystkim: uczniom sprawnym i uczniom z niepełnosprawnością, uczniom z trudnościami w uczeniu się i uczniom wybitnie zdolnym. Zróżnicowanie między uczniami wymaga zapewnienia im zróżnicowanego systemu edukacji, wynikającego z różnych potrzeb i możliwości

K. Lewis (1992) podejmuje dokładną analizę możliwych odmian różnicowania w procesie edukacji ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne zróżnicowanego zespołu klasowego. Poddaje pod rozwagę wiele aspektów różnicowania:

- treść (różne ujęcie tego samego, różne czynności do jego opracowania);
- zainteresowania (różne doświadczenia i źródła motywacji uczniów);
- poziom (umożliwienie pracy nad podobnymi zadaniami na różnych poziomach, zgodnie ze stanem dotychczasowych osiągnięć uczniów);
- dostęp (materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny lub symboliczny);
- struktura (zakres uporządkowania, etapowość, stopień zintegrowania przekazywanej wiedzy);
- sekwencja (różny stopień uporządkowania wewnętrznego materiału nauczania)
- tempo (preferowanie różnego tempa uczenia się)
- reakcja (przewidywanie różnych reakcji uczniów na podobne zadania);
- zróżnicowanie czasu i intensywności wsparcia dydaktycznego;
- zróżnicowanie stylu nauczania i stylu uczenia się;
- zróżnicowanie form pracy (w: J. Głodkowska, 2003).

Nie można także wyciszać czujności w sytuacji, gdy wydaje się, że znalezione już zostało miejsce dla ucznia z problemami edukacyjnymi. Należy realnie zauważyć, że przebieg procesu edukacyjnego zależy od uczestników-uczniów, a oni zmieniają się, rosną, dojrzewają i

mniej lub bardziej pomyślnie spełniają swoje zadania rozwojowe. I trudno z przekonaniem przewidzieć, że brak problemów dziś oznaczy ich brak jutro. W skutecznej edukacji dla wszystkich konieczna jest czujność nauczycieli, rodziców, specjalistów, by nie przegapić w edukacji ucznia szczególnie trudnych okresów, warunków niekorzystnych dla jego rozwoju.

W systemie edukacyjnym musi być miejsce dla każdego ucznia zapewniające mu odpowiednią jakość kształcenia zgodnie z jego potrzebami i możliwościami oraz ułatwiające przebieg procesu *wspomagania jego rozwoju*. Termin ten w sposób najbardziej pełny określiła E. Gruszczyk-Kolczyńska (2009). Proces wspomagania rozwoju są to działania, dzięki którym:

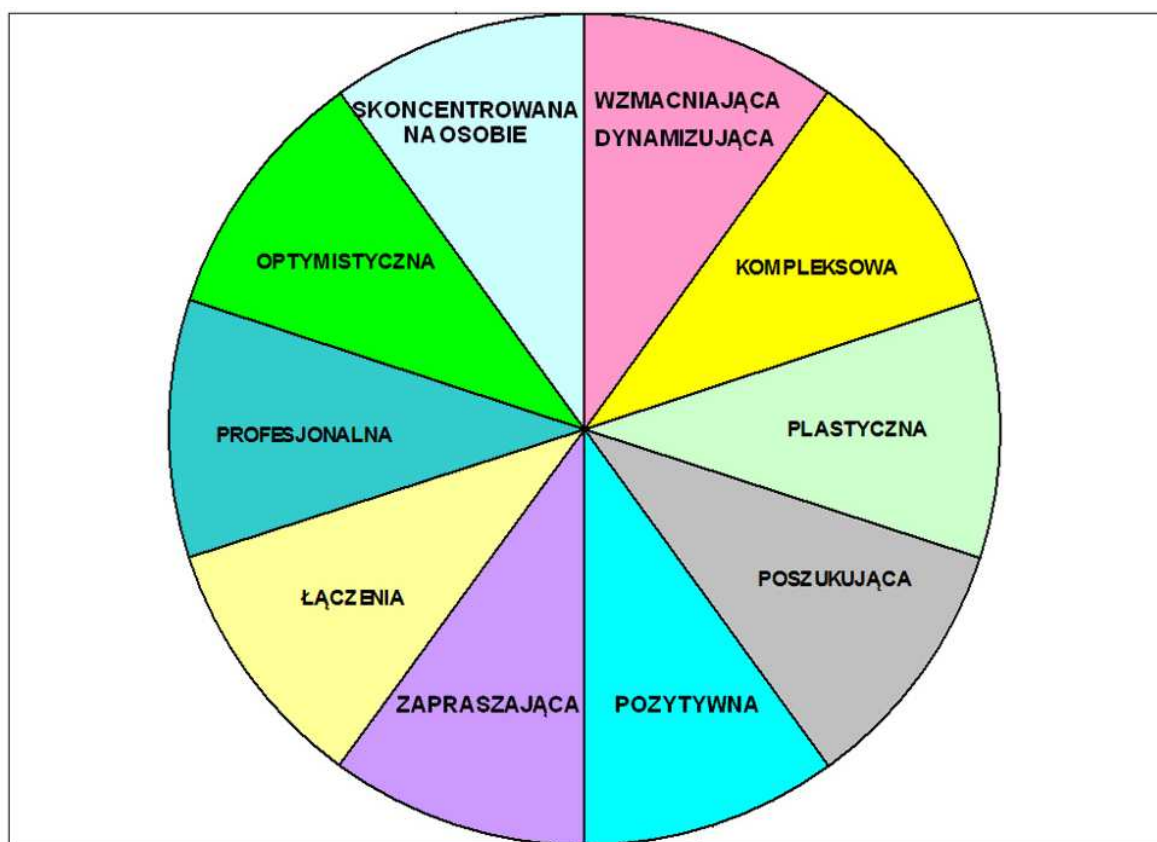
- dzieci rozwijające się wolniej mogą dogonić swoich rówieśników, lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych i korzystać z dobrodziejstwa szkolnej edukacji;
- dzieci o nieharmonijnym rozwoju mają szansę osiągnąć harmonię rozwojową, co pozwoli im lepiej radzić sobie w życiu codziennym i w szkole;
- dzieci mieszczące się w szeroko pojętej normie mogą ujawniać drzemiące w nich zdolności i sprawić, że będą podziwiane i szczęśliwe;
- dzieci zdolne mogą wspaniale rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać nadzwyczajne sukcesy (s. 24).

Szczególnych warunków wspomagających kształcenie wymaga uczeń ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się, a w tym najbardziej uczeń z niepełnosprawnością.

Dziś możemy przyznać, że wiek XX to był czas budowania humanistycznego myślenia o niepełnosprawności i o osobach z niepełnosprawnością. Weszliśmy w wiek XXI nie tylko z ideą normalizacji i integracji osób niepełnosprawnych, ale z ideą włączania niepełnosprawnych we wszelkie przejawy życia społecznego – pełnego uczestniczenia w kulturze, na rynku pracy, także w obszarze edukacji.

Aktualny obraz osoby niepełnosprawnej podkreśla znaczenie jej kompetencji, aktywności, samookreślenia, normalizacji i niezależności (J. Głodkowska, 2002). Obraz ten eksponuje, że różnice nadają sens „bycia razem” i wyznaczają dążenie do jedności mimo istniejących różnicowań. Ważne jest jednak, aby owa *idea jedności mimo różnic* nie tylko funkcjonowała na poziomie iluzji, ale spełniała się w życiu, w konkretnych sytuacjach. Dopiero urzeczywistnienie idei może nadać realne wymiary deklaracjom uznawania praw i poszanowania godności osób z niepełnosprawnością. Zaprzeczanie *idei jedności mimo różnic* to dzielenie społeczeństwa na sprawnych i niepełnosprawnych, wykluczanie słabych i bezbronnych, tworzenie i utrwalanie stereotypów i uprzedzeń. Dziś,

także w edukacji, jest ważne to, co łączy, nie to, co dzieli. Poszukujemy możliwości i sił rozwojowych w osobie z niepełnosprawnością, zaprzeczamy stereotypom segregacji i wykluczania. Chcę wierzyć, że w świadomości społecznej coraz bardziej narasta przekonanie o skuteczności tego procesu.



Schemat 1. *Integrująca/włączająca przestrzeń wokół uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*

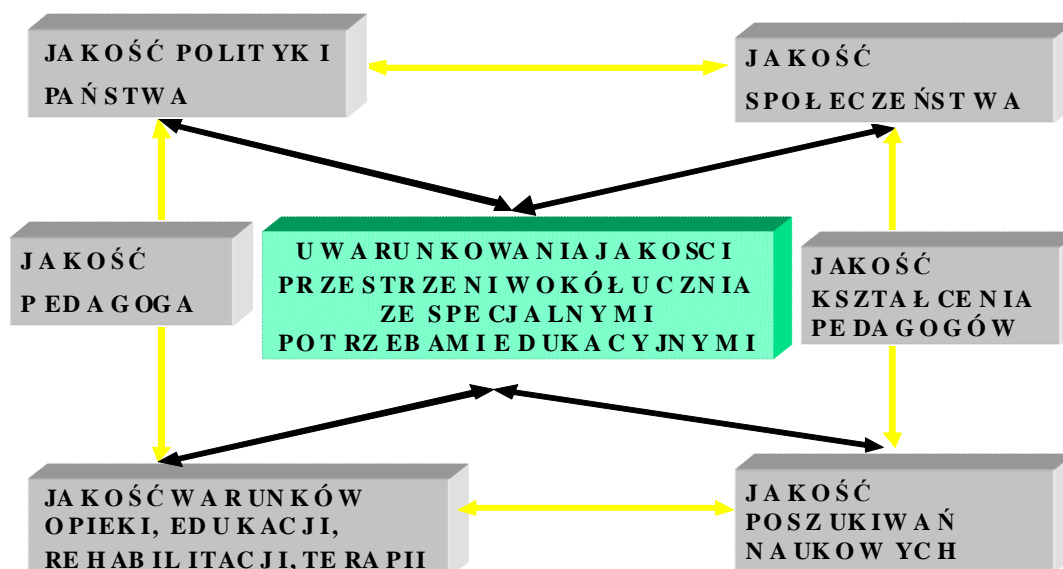
Budowanie integrującej/włączającej przestrzeni wokół ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga trudu w pokonywaniu uprzedzeń i schematów mentalnych (Schemat 1.). Jeśli je pokonamy, to sądzę, że przestrzeń ta powinna się charakteryzować kilkoma cechami:

- *skoncentrowana na osobie* – w przestrzeni tej uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i jego rodzice/opiekunowie są traktowani podmiotowo, mają poczucie sprawstwa, są osobami, od których coś ważnego zależy;
- *wzmacniająca* – daje siłę do pokonywania ograniczeń, trudności, barier;
- *kompleksowa* – w przestrzeni tej uwzględniane są wszelkie środowiska, w jakie rozwojowo wchodzi uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- *plastyczna* – systematycznie modyfikowana do potrzeb ucznia i jego możliwości;

- *poszukująca* – w niej szuka się najlepszych rozwiązań, metod skutecznego wzmocnienia rozwoju;
- *pozytywna* – ważne są nie tylko na ograniczenia, ale także siły rozwojowe ucznia i siły jego środowiska rozwojowego;
- *zapraszająca* – na tyle interesującej, że uczeń i jej najbliżsi chcą w niej przebywać, bo czują się zaproszeni do uczestniczenia;
- *łączenia* – w przestrzeni tej poszukuje się tego, co łączy, a nie co dzieli;
- *profesjonalna* – wszyscy, którzy zajmują się sprawami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są skutecznie przygotowanymi specjalistami;
- *optymistyczna* – wzbudza wiarę, że można przekraczać granice szans rozwojowych, można skutecznie wspierać, że można i należy pokonywać stereotypy.

Te rozważania nieuchronnie prowadzą do zastanowień nad istotnymi uwarunkowaniami budowania takiej przestrzeni wokół ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z myślą także o wprowadzaniu go w zróżnicowany system edukacyjny.

Można wskazywać na różne czynniki, które wyznaczają jakość tej przestrzeni, jej skuteczność w działaniach integracyjnych, włączających. Wymieniam tylko kilka, jak sądzę znaczących, jest to: jakość polityki państwa, jakość społeczeństwa, jakość pedagoga/rehabilitanta/terapeuty, jakość kształcenia specjalistów, jakość warunków procesu edukacji/rehabilitacji/terapii, a także jakość badań naukowych (Schemat 2.).



Schemat 2. Uwarunkowania jakości przestrzeni wokół ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Analiza systemu edukacji w kontekście jakości uwarunkowań wymaga choć sygnałnego rozważenia niektórych spraw.

JAKOŚĆ POLITYKI PAŃSTWA

Można postrzegać między innymi w odpowiedziach na pytania:

- *Jak jest tworzona, realizowana i monitorowana polityka edukacyjna wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami?*
- *Czy i w jakim stopniu w strategii polityki edukacyjnej podejmuje się problemy tych osób w różnym wieku życia – od narodzin do późnej dorosłości?*
- *Czy zapisy w polskich aktach prawnych świadczą o respektowaniu praw międzynarodowych?*
- *Jakie działania podejmie Ministerstwo Edukacji, aby stworzyć warunki zróżnicowanej edukacji?*¹

JAKOŚĆ SPOŁECZEŃSTWA

Coraz bardziej dziś uświadamiamy sobie stwierdzenie, że poziom kultury i cywilizacji społeczeństwa jest mierzony poziomem opieki nad tymi, którzy najbardziej potrzebują wsparcia. W refleksji nad „jakością społeczeństwa” pojawia się pytanie o postawy społeczności lokalnych i ogólnie społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnością, a także wobec wspólnego kształcenia uczniów mimo różnic w ich potrzebach edukacyjnych. Sytuacja osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie ujmowana jest w kategoriach: grupy zależne i grupy mniejszościowe. Zgodnie z tym przyporządkowaniem niepełnosprawni to zbiorowość zależna, uznawana za niezdolną (trwale lub czasowo) do samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb lub też grupa mniejszościowa, wydzielona ze względu na cechy psychiczne i fizyczne. To wyodrębnienie ze względu na zależność lub mniejszość w społeczeństwie staje się źródłem postrzegania osoby niepełnosprawnej jako „gorszej”, co wyzwalać może postawy dyskryminacji i niechęci wobec „innych”, „obcych”. Niepełnosprawność jest tradycyjnie wymieniana jako przyczyna marginalizacji społecznej. „Inni spoza normy” spotykają się z niezrozumieniem, odrzuceniem i izolacją, narażeni są na piętnowanie i trudności w relacjach społecznych. Szczególne obszary dyskryminacji mogą dotyczyć systemów prawnych (przepisy dyskryminujące, brak ochrony interesów), edukacyjnych (ograniczone możliwości kształcenia, drożność edukacyjna), a także rynku pracy (różne wymiary zjawiska bezrobocia, ograniczone możliwości zatrudnienia, nieatrakcyjne, mniej płatne zawody). I tu pojawia się pytanie, na ile realnie w życiu społecznym –

¹ Niestety należy stwierdzić, że w Polsce brakuje systemowych rozwiązań, które dawałyby możliwość skutecznego wspierania. Tak też przykładowo w Wielkiej Brytanii funkcjonuje jeden z najlepiej rozwiniętych systemów wsparcia dla osób z autyzmem. Żyje tam 330 tys. osób z autyzmem w wieku produkcyjnym, 6% pracuje w wymiarze pełnego etatu. Brytyjska Ponadpartyjna Grupa Parlamentarna ds. Autyzmu została założona w 2000 r. i obecnie liczy 333 członków – parlamentarzystów oraz innych osób zaangażowanych na rzecz pomocy osobom z autyzmem. Z nadziejami trzeba myśleć, że i w Polsce bardziej aktywna będzie polityka państwa wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i w tym także z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

nie tylko w deklaracjach – pokonywana jest niechęć, odrzucenie czy przejawy dyskryminacji „innych, „obcych”.

Temu zakresowi rozważań jest również bliska teoria Kanadyjczyka Bengta Nirje (1969), w której autor podkreśla, że „świadomość własnej niepełnosprawności” to rodzaj upośledzenia, który hamuje rozwój i aktywność społeczną osoby niepełnosprawnej. Owa świadomość narasta w wyniku odbiera z otoczenia informacji o własnych ograniczeniach, niesprawności, zaburzeniach. Świadomość ta wzmacniana jest także przez społeczne postawy odrzucenia, izolacji, wykluczenia. To wyzwała w osobie z niepełnosprawnością mechanizmy psychologiczne, prowadzące do poczucia mniejszej własnej wartości, niższej samooceny, odczuwania siebie jako osoby innej, gorszej – stan ten może nasilać ograniczenia i zaburzenia rozwojowe.

JAKOŚĆ OPIEKI, EDUKACJI, TERAPII, REHABILITACJI

To rzetelność i trafność diagnozowania z zastosowaniem odpowiednich, zróżnicowanych i kompleksowych metod i technik pomiaru. To także kompleksowa metodyka opracowywania indywidualnych programów wspomaganie rozwoju od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości. To również możliwość szacowania, oceny i ewaluacji skuteczności działań edukacyjnych/rehabilitacyjnych w kategoriach indywidualnego rozwoju i podnoszenia jakości życia osób z niepełnosprawnością. To także warunki, a w tym odpowiednio przygotowane placówki opieki, edukacji, terapii i rehabilitacji. Tu ważne jest systemowe podejście do rehabilitacji osób z niepełnosprawnością od narodzenia do późnej dorosłości. Należy zauważyć, że brakuje specjalistów oraz specjalistycznych ośrodków, w których realizowana byłaby wczesna pomoc terapeutyczna i edukacyjna. Znacząca liczba dzieci nie jest diagnozowana we właściwym czasie, a przecież wczesna diagnoza i podjęcie wczesnej rehabilitacji daje szansę na powodzenie w leczeniu i rozwoju dziecka.

JAKOŚĆ PEDAGOGA

Rozważając „jakość pedagoga”, nie sposób nie zadać pytań podstawowych:

- *Jak są przygotowani do pełnienia tak złożonych zadań zawodowych, jakie mają kompetencje zawodowe?*
- *Jakie mają możliwości doskonalenia zawodowego?*
- *Jakie jest poczucie przydatności zawodowej pedagogów, nauczycieli, wychowawców, terapeutów w procesie opieki, edukacji, rehabilitacji, terapii?*

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW

W tych rozważaniach można poszukiwać odpowiedzi na pytania:

- *Jak zadbać o wysoką jakość kształcenia pedagogów do zadań opieki, edukacji, rehabilitacji, terapii?*
- *Jaki model kształcenia pedagoga specjalnego przyjąć, by był najbardziej skuteczny?*

- *Jaka jest dotychczasowa jakość oferty kształcenia pedagogów w szkołach wyższych?*

JAKOŚĆ BADAŃ NAUKOWYCH

Od lat 80. XX wieku podejmowane są badania w nurcie humanistycznych zastanowień nad autonomią, jakością życia, pomyślnością życiową jako ważnymi aspektami funkcjonowania i samorealizacji osób z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, z niepełnosprawnością. Liczne badania w zakresie edukacji podejmują zagadnienia, które ukazują, jak korzystniej budować system edukacji dla wszystkich, jak uczestnicy tego systemu spełniają swoje zadania rozwojowe.

W kontekście rozważań nad integrującą i włączającą przestrzenią wokół ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy nadal zastanawiać się nad odpowiedziami na pytania:

- *Jak sprawić, by wiodące dziś humanistyczne idee o szansach, możliwościach, życiu osób niepełnosprawnych mogły być skutecznie realizowane w jednym z ważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka – edukacji?*
- *Jaki model edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyjęć, by środowiska kształcenia nie były miejscem dzielenia, ale łączenia?*
- *Jak model edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wkomponować w polski system oświatowy?*

Pytania te ukierunkowują myślenie o systemie edukacji jako systemie *jedności w zróżnicowaniu*. Model edukacji zróżnicowanej to pewnego rodzaju wzorzec organizacyjny, merytoryczny, który ma zapewnić korzystną jakość kształcenia dla wszystkich. Tego rodzaju spojrzenie na edukację zróżnicowaną jako ideę, proces, cel kształcenia wymaga ujęcia tego zjawiska w wymiarze jego kompleksowości, organizacji oraz ewaluacji. A w tym musi być rzetelność podejmowanych analiz, prognostyczność wykraczająca w przyszłość, trafność sądów, wniosków i systematyczność w analizowaniu przyczyn i skutków zachodzących w oświacie zmian. W tych analizach muszą być rzetelnie udokumentowane koncepcje, uzasadnione podstawy teoretyczne oraz formułowanie konkretnych rozwiązań problemów ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego rówieśników, nauczycieli, rodziców/opiekunów.

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE – SPECJALNE I SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ

W roku 1978 Raport Warnock w Wielkiej Brytanii wskazał na szczególne zróżnicowanie edukacyjne, wprowadzając pojęcie *uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają ze zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego specyfiką ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zarówno do grupy dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Ich rozpoznanie pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego.

Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o zróżnicowanej etiologii, którzy wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego. Grupa ta obejmuje uczniów niewidomych, słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, uczniów niedostosowanych społecznie, a także uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnieniem lub z zaburzeniami zachowania.

W pojęciu tym zawarte są dwie podkategorie: uczeń ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się i uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W Raporcie Mary Warnock (1978) szacowano, że specjalne potrzeby edukacyjne posiada ok. 20% populacji brytyjskich uczniów, zatem co piąty uczeń doświadcza specjalnych lub specyficznych trudności w uczeniu się.

Specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysfunkcje analizatorów, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalculia).

Należy zauważyć, że Raport Warnock zapoczątkował fundamentalne zmiany nie tylko w angielskim systemie edukacji. Raport prezentował trzy typy/formy integracji:

- integracja społeczna, która obejmuje spotkania uczniów w grupach koleżeńskich podczas przerw śniadaniowo-obiadowych, czy wspólne spędzanie wolnego czasu;
- integracja przestrzenna związana z nauczaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach czy klasach szkół powszechnych;
- integracja funkcjonalna czyli wspólne uczenie się dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w trakcie normalnych lekcji w klasach szkół powszechnych.

Raport Warnock postulował interakcyjny (dynamiczny) model postrzegania trudności szkolnych uczniów. Stwierdził, że z powodu zaistnienia różnych przyczyn, każdy uczeń może trwale lub czasowo, w większym lub mniejszym zakresie wymagać specjalnego, mniej lub bardziej specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. Założenia wynikające z tego dokumentu wskazywały, że:

- każde dziecko może mieć trudności w szkole; trudności te mogą być wskazówką, jak należy doskonalić sposoby nauczania;
- doskonalenia procesu kształcenia prowadzą do poprawy warunków nauczania wszystkich dzieci; nauczyciele chcąc osiągnąć lepsze efekty dydaktyczne i wychowawcze, muszą ulepszać swoje umiejętności zawodowe, doskonalić swoje kompetencje.

Rozwój dziecka odbywa się zarówno dzięki jego aktywności własnej, jak w wyniku relacji z otoczeniem. Zaburzenia aktywności własnej dziecka zakłócają i ograniczają relacje z otoczeniem, a tym samym zubożają możliwości czerpania ze świata wszystkiego, co służy rozwojowi: wiedzy, doświadczeń, przeżyć. Sytuacja taka dotyczy szczególnie dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się, w tym dzieci z niepełnosprawnością. Ograniczenia odbioru informacji z otoczenia, zaburzenia możliwości porozumiewania się, utrudnienia w rozumieniu świata, innych ludzi – to wszystko sprawia, że rozwój dziecka z niepełnosprawnością jest wyjątkowo ciężką drogą dla niego samego i dla osób uczestniczących w jego rozwoju. Często trudno przewidzieć rezultaty tych starań, a niekiedy i zrozumieć, dlaczego mimo niebywałego wysiłku dziecka i dorosłego/nauczyciela efekty są tak niewielkie. W systemie oświatowym podejmowane są działania, aby jak najskuteczniej zaspokoić specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Wprowadzane są działania wspomagające rozwój, rehabilitacyjne, terapeutyczne, by ograniczyć zaburzenia, niesprawności. W systemie tym ustala się także miejsce ucznia zdolnego, by wzmacniać jego potencjał rozwojowy. Dzisiejsza edukacja próbuje realizować wizję „wspólnego bytowania” i budowania modelu *edukacji dla*

*wszystkich i dla każdego z osobna, wspólnego kształcenia mimo istniejących różnic. Edukację tak rozumianą, jak zauważyłam wcześniej, można nazwać *edukacją zróżnicowaną*, bo wynika z różnic między potrzebami edukacyjnymi uczniów, co wymaga zapewnienia odpowiednio zróżnicowanych form, metod i organizacji kształcenia.*

*Specjalne trudności w uczeniu się obejmują uczniów z wadami wzroku, wadami słuchu, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym/niepełnosprawnością intelektualną, ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnieniem lub z zaburzeniami zachowania. Specjalne trudności w uczeniu się wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego w zakresie: organizacji warunków technicznych, metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, kształtowania relacji społecznych, współpracy ze środowiskiem rodzinnym. *Nauczyciel jest obowiązany na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom*².*

Charakterystyki rozwoju psychoruchowego dzieci w poszczególnych okresach rozwoju stanowią wzorce prawidłowego rozwoju. Z nimi można porównywać możliwości rozwojowe danego dziecka i stwierdzić, czy prezentuje poziom rozwoju typowy dla większości rówieśników (rozwijają się prawidłowo), czy też odbiega w jakichś zakresach od wzorców rozwojowych (stwierdza się zaburzenia, nieprawidłowości rozwojowe).

Zaburzenia rozwojowe to klasa zaburzeń dziecięcych, charakteryzujących się istotnym odchyleniem od norm rozwojowych w różnych zakresach funkcjonowania: poznawczego, językowego, ruchowego emocjonalno-motywacyjnego czy społecznego (M. Bogdanowicz, 1985). Wiek rozwojowy dziecka nie zawsze odpowiada jego wiekowi biologicznemu. W niektórych przypadkach można stwierdzić opóźnienia rozwojowe, zahamowania czy też zaburzenia. Ze względu na rozległość wyróżnia się zaburzenia globalne i fragmentaryczne. Ocenia się także dynamikę zaburzeń – czas wystąpienia i ich trwałość oraz wskazuje na przyczyny i patomechanizmy (np. podłoże genetyczne, organiczne, społeczne). Do zaburzeń rozwojowych należą: wady wzroku (niewidzenie, niedowidzenie), wady słuchu (niesłyszenie, niedosłyszenie), niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe/niepełnosprawność intelektualna, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne,

² Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (...), § 6.1.

niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania. Uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi wymagają stosowania specjalnej organizacji ich nauczania – odpowiedniego doboru treści, metod i warunków pracy. Dlatego z poradni psychologiczno-pedagogicznej otrzymują orzeczenia do kształcenia specjalnego, które wskazuje jakiego rodzaju dostosowanie jest konieczne w każdym indywidualnym przypadku. Podstawowym celem dostosowania wymagań jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno-motywacyjnej. Dostosowanie polega na takiej modyfikacji procesu edukacyjnego, aby umożliwić uczniom sprostanie wymaganiom szkolnym. Obszary dostosowania obejmują:

- warunki procesu edukacyjnego (tj. zasady, metody, formy, środki dydaktyczne);
- organizację nauczania (np. zapewnienie uczniowi słabosłyszącemu, niedowidzącemu miejsca w klasie bliżej nauczyciela);
- warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności (metody i formy sprawdzania i kryteria oceniania).

Nie wszystkie odchylenia od normy uznawane są jako zaburzenia. Dzieci różnią się między sobą dynamiką rozwoju w różnych sferach. I może zdarzyć się, że dziecko w danym okresie odbiega od poziomu rozwoju swoich rówieśników, ale różnice te w pewnym okresie jest w stanie nadrobić. Dlatego też diagnozowanie zaburzeń rozwojowych dziecka jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym, wymaga rzetelności, precyzji i trafności. Należy także zawsze uwzględniać pewien margines tolerancji wobec stwierdzanych odchyłeń od przyjętych norm. Interpretacja odchyłeń od normy uwzględniać powinna ważne informacje o dotychczasowym rozwoju dziecka w możliwie wszystkich sferach, środowisku rozwojowym (szczególnie rodzinnym), rozmiarach i konsekwencjach odchyłeń. W przypadku niewielkich odchyłeń od normy mówimy o różnicach indywidualnych (M. Bogdanowicz, 1985).

Odchylenia rozwojowe są to indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, nie będące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas trwania. Uczniowie z odchyleniami rozwojowymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się otrzymują z poradni opinie w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych³.

³ Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r.*, nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej lub na podstawie opinii niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej jak również na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo

Dostosowanie wymagań do możliwości ucznia w systemie oceniania wewnątrzszkolnego nie powinno oznaczać ich obniżania, lecz powinno być równoznaczne z określeniem, w jakich zakresach wymagania te powinny być zmniejszone (np. w odniesieniu do ortografii, głośnego czytania, konkretnych ćwiczeń podczas zajęć z wychowania fizycznego), a w jakich powinny być podwyższone (np. wykonywanie dodatkowych zadań, ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych, wykazywanie się znajomością zasad ortografii, systematyczna poprawa błędów w zeszytach). Należy jednoznacznie odróżnić dostosowanie wymagań i od ich obniżania. Wymagania wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie mają być obniżane, ale dostosowane do jego możliwości. Mówiąc o dostosowywaniu wymagań do potrzeb edukacyjnych dziecka, należy mieć na uwadze także ich ocenianie, a w tym zarówno ocenę opanowywania przez ucznia treści nauczania, jak również ocenę jego zachowania. *Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r.* wyraźnie stanowi, że przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub odchylenia rozwojowe i są one potwierdzone orzeczeniem/opinią poradni, należy uwzględnić wpływ stwierdzonych zaburzeń lub odchyleń na jego zachowanie.

Podkreślę niektóre fakty edukacyjne, ważne w realizacji podstawy programowej uczniów ze różnymi niepełnosprawnościami⁴.

nauczania indywidualnego, dostosować wymagania edukacyjne, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom. Wykładania do tego przepisu wskazuje, że:

- Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej zobowiązuje nauczyciela do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub/i specyficzne trudności w uczeniu się. Ustalając wymagania edukacyjne nauczyciel winien kierować się zaleceniami zawartymi w opinii poradni oraz potrzebami edukacyjnymi ucznia rozpoznanymi przez nauczycieli uczących go.
- Wymagania edukacyjne należy ustalić na takim poziomie, by uczeń mógł im sprostać i by skłaniały ucznia do odpowiedniego wysiłku edukacyjnego oraz zapewniały mu otrzymywanie ocen motywujących do go wyteżonej pracy, wykorzystując w tym celu pełną skalę ocen. Wymagania te powinny zapewniać realizację celów edukacyjnych wynikających z podstawy programowej w takim stopniu, w jakim jest to możliwe z uwagi na występujące u ucznia trudności w uczeniu się.
- Nauczyciel realizując przyjęty w szkole zestaw programów nauczania winien dostosować wynikające z nich wymagania edukacyjne, do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych konkretnego ucznia.

O ustalonych przez siebie wymaganiach dla ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe nauczyciel zobowiązany jest poinformować rodziców dziecka (prawnych opiekunów) (MEN, 30 maja 2003).

⁴ Poniższe charakterystyki uczniów są fragmentami komentarzy do podstawy programowej kształcenia ogólnego opracowanych przez Zespół ds. kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2008).

Uczeń z niepełnosprawnością to uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, który z uwagi na zaburzenia i odchylenia rozwojowe o zróżnicowanej etiologii, wymaga zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego w zakresie: organizacji warunków technicznych, metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, kształtowania relacji społecznych, współpracy ze środowiskiem rodzinnym.

UCZEŃ Z WADĄ SŁUCHU (NIESŁYSZĄCY I SŁABOSŁYSZĄCY)

Należy pamiętać o tym, że realizacja podstawy programowej przez uczniów z wadą słuchu na każdym etapie edukacyjnym jest nierozzerwalnie związana z kształtowaniem i doskonaleniem kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej.

Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym powinien być planowany na podstawie oceny funkcjonalnej zachowań komunikacyjnych.

Podstawą do oceny postępów w rozwoju określonej formy komunikowania się powinna być obserwacja preferencji do porozumiewania się z użyciem języka dźwiękowego lub sposobu gestowo-mimicznego.

Wyrównywanie szans edukacyjnych w przypadku uczniów z uszkodzonym słuchem należy rozumieć jako system oddziaływań, umożliwiających dziecku ciągłe doskonalenie umiejętności językowych, niezbędnych do funkcjonowania edukacyjnego i społecznego.

Pokonywaniu trudności dziecka z uszkodzonym słuchem ma sprzyjać: zapewnienie odpowiednich warunków technicznych, możliwość doboru optymalnych dla każdego dziecka metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, stworzenie atmosfery akceptacji i zrozumienia sprzyjającej nawiązywaniu relacji komunikacyjnych ze słyszącymi rówieśnikami, zapewnienie współpracy ze środowiskiem rodzinnym w zakresie metod kształtowania i doskonalenia systemu językowego oraz ujednoczenia zasad oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych.

UCZEŃ Z WADĄ WZROKU (NIEWIDOMY LUB SŁABOWIDZĄCY)

Zróżnicowane przyczyny uszkodzenia wzroku i różne czynniki wpływające na funkcjonowanie wzrokowe uczniów powodują zróżnicowanie ich potrzeb i możliwości. Na podstawie wyników kompleksowej diagnozy nauczyciel powinien wiedzieć: na ile dziecko widzi i w jakich warunkach, co należy zrobić, aby poprawić warunki funkcjonowania wzrokowego

(np. zastosowanie pomocy optycznych lub dodatkowych ćwiczeń usprawniających widzenie), czy i jakie prowadzić zajęcia usprawniające funkcjonowanie pozostałych zmysłów?

W programie edukacyjnym ucznia z wadą wzroku powinny znaleźć się informacje odnośnie zakresu niezbędnych adaptacji treści, metod, form i środków. Należy również ustalić rodzaje i formy zajęć dodatkowych, uwzględniających cele rehabilitacyjne (nauka brajla, orientacji przestrzennej, samodzielnego poruszania się, usprawnianie widzenia, zajęcia kompensacyjne i wychowawcze).

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ/MÓZGOWYM PORAŻENIEM DZIECIĘCYM

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową są w mniejszym lub większym stopniu pozbawione własnej aktywności i samodzielnie zdobytych doświadczeń.

Uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym są w szczególnie trudnej sytuacji, gdyż ich niepełnosprawność spowodowana jest uszkodzeniem mózgu we wczesnym okresie życia. Powoduje to, że niepełnosprawność ruchowa nie dotyczy tylko sfery ruchowej, ale również funkcjonowania pozostałych analizatorów i możliwości integracji wrażeń z nich dopływających.

Nie wykształcają na odpowiednim poziomie lokomocji, manipulacji, schematu ciała, orientacji przestrzennej i rozumienia stosunków przestrzennych, a nieraz również motoryki aparatu artykulacyjnego. Pojawić się też mogą zaburzenia w spostrzeganiu i trudności prowadzeniu obserwacji ze względu na uszkodzenia ruchomości gałek ocznych i problemy z przekraczaniem wzrokiem środkowej linii ciała. Do tego często dołączają się ograniczenia w pamięci ruchowej i trudność w odtworzeniu pokazanego ruchu, a szczególnie w odpowiedniej kolejności sekwencji ruchowej.

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć dodatkowo problemy z:

- przyjęciem prawidłowej pozycji siedzącej, zwłaszcza przez dłuższy czas (powoduje to szybkie męczenie się, utrudnia koncentrację uwagi w trakcie zajęć, prowadzenie obserwacji);
- wrodzonym wzrokiem (trudności z czytaniem, kontrolowaniem wykonywanych czynności, prowadzeniem obserwacji);
- występowaniem synkinezji, czyli dodatkowych ruchów, zbędnych z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności (powoduje niepotrzebne zużycie energii i znacznie wydłuża czas wykonywanej czynności);

- zaburzeniami motorycznymi mowy (trudności z gramatyczną budową zdań zarówno w wypowiedziach ustnych, pisemnych; w ciężkich zaburzeniach dziecko może zupełnie nie mówić).

Wsparcie edukacyjne udzielane dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową wymaga:

- zniesienia barier architektonicznych w szkole i w środowisku funkcjonowania ucznia;
- dostosowania stanowiska do nauki umożliwiającego aktywność własną ucznia;
- wykorzystania specjalistycznych pomocy i przyborów szkolnych, szczególnie w edukacji uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym;
- większego niż standardowo użycia w edukacji środków informatycznych, medialnych (tak, aby podręczniki zeszytów ćwiczeń były również w formie elektronicznej, co dałoby nauczycielowi możliwość regulowania wielkości czcionki, liczby zadań na stronie, wielkości rysunków itp. w dostosowaniu do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów);
- wspierania porozumiewania się ucznia niemówiącego za pomocą metod komunikacji niewerbalnej.

UCZEŃ Z AUTYZMEM

Wiele dzieci z autyzmem wykazuje nadmierną wybiórczość – koncentrując się na jednym szczególnym aspekcie zadania, nie dostrzegają innych. Dodatkowa zachęta lub instrukcja może zredukować tę nadmierną wybiórczość.

Uczniowie z autyzmem, gdy mają nauczyć się czegoś nowego, wykazują skłonność powracania do sztywnych, stereotypowych zachowań. Mają problemy z samodzielnym dokończeniem zadania. Jeśli pozostawi się je, by samodzielnie wykonały zadanie, wkrótce je porzucą.

Sytuacja ich uczenia się musi być wyraźnie uporządkowana. Ważne jest, aby podzielić zadanie na mniejsze etapy tak, aby były one dla dziecka jasne i by mogły ukończyć to zadanie z minimalną liczbą błędów. Można zastosować serię obrazków, które przedstawiają sekwencję zdarzeń lub zadań do wykonania.

Uczniowie z autyzmem nie przejawiają właściwie żadnej inicjatywy. Gdy pozostawi się je samemu sobie, mają tendencję do pograżania się w odosobnione, stereotypowe czynności powtarzania.

Dostosowując program edukacyjny należy koniecznie uwzględniać nieharmonijność rozwoju dziecka i możliwość występowania tzw. zdolności „wysepkowych”. Uczeń z autyzmem może przyswoić sobie „przy okazji” różne wiadomości i umiejętności, np. dzięki doskonałej pamięci wzrokowej lub/i fiksacji na szczególnie interesującym je temacie.

Modyfikując i dostosowując treści programowe do potrzeb ucznia z autyzmem należy odnosić je do jego doświadczeń. Zbyt trudne do zrozumienia mogą okazać się np. treści dotyczące złożonych relacji społecznych. Warto, wprowadzając różne zagadnienia edukacyjne przewidziane w programie szkolnym, odnosić je do zainteresowań dziecka i uwzględniać preferowane przez nie formy pracy.

Uczniowie z wadą słuchu, wadą wzroku, niepełnosprawnością ruchową, autyzmem mogą zrealizować standardy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* jednak wymagają odpowiedniego dostosowania warunków kształcenia do ich możliwości psychofizycznych i tempa uczenia się. Oznacza to, że do zrealizowania standardów często potrzeba im znacznie więcej czasu niż sprawnym rówieśnikom.

UCZEŃ Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU LEKKIM

Od czasu, kiedy Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym zmieniło nazwę na Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań na Niepełnosprawnością Intelktualną, coraz częściej *upośledzenie umysłowe* zastępowane jest przez określenie *niepełnosprawność intelektualna*, chociaż nadal wielu przypadkach obie nazwy traktowane jest jako synonimy.

Głównym argumentem za wprowadzeniem i propagowaniem w różnorodnych środowiskach nowej nazwy jest jej mniej stygmatyzujący charakter. Niestety, to nowe określenie nie znalazło jeszcze swojego miejsca w dokumentach formalnych, min. w zbiorach klasyfikacji stosowanych do celów diagnostycznych (np. DSM–IV⁵, ICD–10⁶), dlatego też w literaturze przedmiotu panuje swoisty dualizm. Termin *upośledzenie umysłowe* używane jest wciąż we wszystkich ważnych dokumentach dotyczących tej kategorii niepełnosprawności takich,

⁵ DSM–IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – system diagnozy nozologicznej Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. W podręczniku DSM–IV obok kryteriów diagnostycznych uwzględniono także opis zaburzeń i wytyczne do terapii.

⁶ ICD–10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.

jak: klasyfikacje, kryteria diagnostyczne, rozporządzenia prawne i deklaracje, co sprzyja jego utrwaleniu w języku fachowym oraz potocznym⁷.

Zaburzenia rozwojowe ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim mają charakter globalny i obejmują zarówno funkcje instrumentalne (percepcja, pamięć, uwaga, myślenie, mowa, sprawności motoryczne i manualne), jak i kierunkowe (motywacja uczenia się, kontrola emocjonalna, potrzeba osiągnięć). Zaburzenia te mogą być przyczyną trudności w opanowywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu wszystkich przedmiotów realizowanych w szkole.

Myślenie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ma charakter konkretno-obrazowy, sytuacyjny. Granicą ich możliwości intelektualnych jest poziom odpowiadający orientacyjne dzieciom 11/12 letnim o prawidłowym rozwoju umysłowym.

Także inne zaburzenia myślenia powodują znaczące trudności edukacyjne: sztywność myślenia, wolne tempo, myślenie mało samodzielne. Dlatego też najczęściej poza zasięgiem ich możliwości poznawczych są treści o charakterze abstrakcyjnym, wymagające logicznego myślenia, wyciągania wniosków, abstrahowania i samodzielnych rozwiązań.

Należy zadbać o wzmacnianie procesu uczenia się przez stosowanie metod pogładowych, aktywizujących i wdrażających uczniów do samodzielności. Ważne jest również, aby uczniowie dostrzegali związek między wiedzą nabywaną podczas zajęć a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego.

W nauczaniu należy uwzględniać zasadę stopniowania trudności, co szczególnie powinno znaleźć odzwierciedlenie w zaplanowaniu programu nauczania dla każdego ucznia odpowiednio do jego możliwości. Przy ustalaniu kierunków pracy z uczniem należy uwzględniać indywidualne tempo jego rozwoju.

Z tego względu *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – z dostosowaniem do możliwości uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim* nie wskazuje konkretnych zakresów tematycznych do zrealizowania, ale te decyzje pozostawia nauczycielowi, który dostosowuje je do możliwości konkretnego ucznia. Można przewidywać, że w pewnych obszarach uczeń zdoła spełnić pełny zakres tematyczny, w innych nato-

⁷ Określenie upośledzenie umysłowe można odnaleźć między innymi w aktualnie obowiązujących Polsce aktach prawnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, np. w: *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach* (Dz.U. Nr 19, poz. 166), *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. Nr 19, poz. 167); *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (Dz.U. Nr 14, poz. 76).

miast konieczne będzie ograniczenie zakresu z dostosowaniem do jego możliwości i potrzeb. Dostosowanie dopuszcza również rezygnację z pewnych treści, które są poza zasięgiem możliwości poznawczych ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają działań pedagogicznych, które będą wzmacniały ich ogólny rozwój i zapewniały możliwości spełniania zadań edukacyjnych. Można wymienić kilka rodzajów takich oddziaływań pedagogicznych, np.: stymulacja, wspomaganie, usprawnianie, dynamizowanie, korygowanie, kompensowanie.

Stymulacja – oznacza pobudzenie, dawanie impulsu, wzmaganie procesów rozwojowych. Stymulacja rozwoju dzieci z zaburzeniami umożliwia ujawnianie potencjalnych zdolności, które w konsekwencji zapewniają skuteczne wypełnianie zadań rozwojowych (zadań właściwych dla wieku życia dziecka).

Usprawnianie – wzmacnianie w rozwoju tych funkcji, procesów, które nie są jeszcze w pełni dojrzałe i które wymagają specjalnych ćwiczeń, wspomagających ich rozwój zgodny z prawidłowościami.

Dynamizowanie – mechanizm pojawiający się w rozwoju osoby niepełnosprawnej, który dotyczy wzmagania sił rozwojowych dla pokonywania, czy choć ograniczania trudności w uczeniu się. Dynamizowanie to odnajdywanie sił rozwojowych w samej osobie niepełnosprawnej, to uczestniczenie i przejęcie odpowiedzialności przez osobę niepełnosprawną za własny rozwój.

Kompensowanie – wyrównawcze oddziaływania pedagogiczne na istniejące i odczuwane przez człowieka braki, utrudniające rozwój i funkcjonowanie w środowisku. Oddziaływania te mają na celu usunięcie lub choć pomniejszenie tych braków i umożliwienie wyższego rozwoju oraz lepszego przygotowania do życia.

Kompensacja oznacza zarówno wyrównanie braków przez przejmowanie funkcji narządów zniszczonych – przez inne narządy, jak i wyrównywanie braków przez wzmożoną działalność i ćwiczenie funkcji uszkodzonych celem doprowadzenia do usunięcia lub choć zmniejszenia samych braków, pomniejszenia ich ujemnych konsekwencji dla rozwoju.

WIZERUNEK UCZNIĄ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ – AKTUALNE FAKTY W ZROZUMIENIU SYTUACJI EDUKACYJNYCH

Przywołam istotne stwierdzenia, które wyznaczają aktualny wizerunek osoby z niepełnosprawnością. Dotyczy on istotnych obszarów: etiologia, terminologia, diagnoza, rehabilitacja, włączanie społeczne, prognoza. Stwierdzenia te nakreślają dzisiejsze postrzeganie osoby z niepełnosprawnością, jej możliwości rozwojowe i miejsce w społeczeństwie (J. Głodkowska, 2002). Mogą także pomagać w zrozumieniu sytuacji edukacyjnych kształcenia tych osób – możliwości, ograniczeń, systemów wsparcia, uzyskiwanych efektów.

ETIOLOGIA – NIE BOIMY SIĘ TEGO, CO JEST JUŻ ZNANE.

Dziś mamy możliwość odchodzenia od intuicyjnego i często wyznaczanego lękiem rozumienia przyczyn niepełnosprawności do naukowego, rzetelnego rozpoznawania zróżnicowanych jej uwarunkowań.

TERMINOLOGIA – NIE CHCEMY STYGMATYZOWAĆ I RANIĆ SŁOWEM.

W terminologii poszukujemy nazewnictwa nie uwłaczającego godności osoby z niepełnosprawnością. Jednocześnie zauważamy, jak ważna jest dbałość o ścisłe rozumienie i rzetelne stosowanie terminów w diagnostyce, rozporządzeniach prawnych, deklaracjach czy też w badaniach naukowych.

DIAGNOZA – WAŻNE JEST TYLKO TO, CO ZABURZONE, ALE TAKŻE TO, CO JEST SIŁĄ ROZWOJOWĄ.

W diagnostyce przyjmujemy, że rozpoznawanie sił rozwojowych (mocnych stron) osoby z niepełnosprawnością powinno stać się podstawą budowania dla niej programów edukacyjnych i rehabilitacyjnych.

REHABILITACJA –NIE ODRZUCAMY NAWET ZŁUDNYCH NADZIEI NA ROZWÓJ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ.

Dziś możemy zapobiegać pewnym rodzajom niepełnosprawności, a w procesie rehabilitacji stosować wielospecjalistyczne metody. Znamy znaczenie wczesnego wspomaganie rozwoju i efektywność programów wczesnych stymulacji rozwojowych. Podejmujemy pracę pedagogiczną z osobami z ciężkimi i złożonymi postaciami niepełnosprawności.

WŁĄCZANIE – NIE UZNAJEMY SKUTECZNEJ REHABILITACJI W IZOLACJI I W WARUNKACH SEGREGACYJNYCH.

Rehabilitacja to proces do życia osoby z niepełnosprawnością w otwartym środowisku. W rehabilitację immanentnie włączona jest integracja sprawnych i niepełnosprawnych jako cel i jako proces. Podkreśla się, że różnice między ludźmi nadają sens bycia razem i wyznaczają dążenie do tworzenia jedności mimo zróżnicowań.

PROGNOZA – NIE ZNAMY JESZCZE GRANIC MOŻLIWOŚCI REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ.

Uznajemy, że niepełnosprawność nie jest kategorią statyczną i nawet w przypadkach najcięższych, osoba rozwija się i spełnia zadania rozwojowe na miarę swoich możliwości.

Opierając się na przedstawionych tezach, można budować wizerunek osoby z niepełnosprawnością, a także określać jej miejsce w systemie edukacji. Uwzględnić należy ważne wskaźniki: niepejoratywne terminy, coraz bardziej rozpoznawana i różnicowana etiologia, wieloaspektowe rozumienie niepełnosprawności, nadzieja na rozwój każdej osoby niezależnie od stopnia niepełnosprawności, poszukiwanie w osobie niepełnosprawnej jej mocnych stron rozwoju, działania przeciw marginalizacji i wykluczaniu w różnych sferach życia. Takie wyznaczniki stwarzają szansę na osiągnięcie tego, co najważniejsze – godność, autonomia, samostanowienie, tożsamość, podmiotowość, pomyślność życiowa osoby z niepełnosprawnością (J. Głodkowska, 2005).

Na zakończenie tych rozważań przypomnę jeszcze ideę humanistycznego nurtu w pedagogice specjalnej, który zrodził się w latach sześćdziesiątych XX wieku w krajach skandynawskich i Stanach Zjednoczonych. Jest to normalizacja.

Normalizacja to uznanie prawa osób niepełnosprawnych do bycia traktowanymi z szacunkiem równym innym członkom społeczeństwa i do umożliwienia im, dzięki odpowiedniemu wsparciu i kształceniu, maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Idea normalizacji podkreśliła potrzebę zbliżenia warunków życia osób niepełnosprawnych do istniejących standardów życia osób sprawnych. Normalizacja to idea dostrzegania wartości każdego człowieka i uznawania jego wolności w dokonywaniu wyborów. Każdy powinien mieć możliwości samodzielnego stanowienia o swoim życiu. Usługa wsparcia wobec niepełnosprawnych powinna respektować samodzielnie podejmowane przez nich decyzje, dawać możliwość dokonywania wyborów i ułatwiać ich realizację. Tak rozumiane wsparcie jest określane rehabilitacją personalną, podmiotową (S. Kowalik, 1998). W niej człowiek niepełnosprawny staje się odpowiedzialny za własne życie, a miejsce w społeczeństwie nie jest ofiarowane przez innych, ale wypracowane przez osobę niepełnosprawną z wykorzystaniem procesu rehabilitacji. Normalizacja, rehabilitacja personalna, podmiotowa może nabrać realnych kształtów, jeśli zapewnionych zostanie co najmniej kilka warunków:

- Życie i organizowanie doświadczeń w otwartym środowisku (bez izolowania, segregacji) z poczuciem przynależności do tego środowiska.
- Zapewnienie osobie z niepełnosprawnością wsparcia rozwojowego od narodzin do późnej dorosłości.
- Możliwie rzetelne rozpoznawanie i wykorzystywanie potencjału rozwojowego osoby z niepełnosprawnością.
- Zapewnianie warunków odpowiedniej jakości życia, poczucia własnej wartości i podmiotowego traktowania.
- Budowanie wzajemnych kontaktów osób niepełnosprawnych ze sprawnymi w relacjach dialogowych, opartych na życzliwości i akceptacji.
- Kierowanie się racjonalnym optymizmem w oczekiwaniu skuteczności działań edukacyjnych, rehabilitacyjnych czy terapeutycznych.

**KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI
EDUKACYJNYMI – KAŻDE DZIECKO MA RÓWNE
PRAWO DOSTĘPU DO EDUKACJI**

Każde dziecko posiada zdolności, by poznawać świat i uczyć się na miarę swoich możliwości. Powinnością nauczyciela jest prowadzenie edukacji dziecka przez kształtowanie, pozyskiwanie i wykorzystywanie jego potencjału fizycznego, psychicznego i intelektualnego. Działania pedagogiczne zmierzają do budowania w dziecku wiedzy i umiejętności ważnych dziś i pożytecznych jutro.

Takie proste założenia dotyczą dzieci, które nie mają trudności w uczeniu się, albo trudności ich są na tyle łagodne, że nie wymagają specjalnej – profesjonalnej pomocy. W sytuacji ucznia z niepełnosprawnością sytuacja przestaje być tak prosta. Tu jest konieczna pomoc, ustalana z niezwykłą rzetelnością, by uniknąć nadmiernej ingerencji, bo przeciążenie to także zakłócenie rozwoju dziecka. Nauczyciel z wnikliwością diagnostyczną powinien budować wsparcie edukacyjne, wsparcie rozwojowe na miarę dziecka – nie za silne i nie za słabe. To staje się zadaniem trudnym i jakże odpowiedzialnym. Nauczyciel uczestniczący w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością – ustala kierunek, określa warunki, ocenia efekty. Nade wszystko jednak harmonizuje – wyznacza równowagę między tym, co do osiągnięcia przez dziecko (nie za łatwe, nie za trudne), a tym co nierealne, a niekiedy zbędne.

Nauczyciel dba o tę harmonię – współgranie warunków zewnętrznych uczenia się (inni uczniowie, otoczenie, rozwiązania metodyczne), z warunkami wewnętrznymi (możliwości, zdolności, motywacje, emocje). Owo harmonizowanie pracy każdego ucznia z całą klasą staje się z pewnością trudniejsze w grupach integracyjnych, w których zgranie poszczególnych elementów sytuacji, kontekstów edukacyjnych wyznaczone jest nie podobieństwem, ale różnicami. Wymaga to innego podejścia i zdecydowanie wzbogaconych rozwiązań metodycznych.

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to specjalistyczna usługa edukacyjna, oferowana uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, której jakość nie jest zależna od formy kształcenia.

W zawiązku z tym każda placówka, przyjmująca dziecko z orzeczeniem lub opinią, powinna być przygotowana do zorganizowania kształcenia zgodnie ze wskazaniami wynikającymi z orzeczenia/opinii.

To wymaga:

- *przygotowania organizacyjnego placówki, która wymaga:*
- *przygotowania programowego (IPE),*
- *przygotowania metodyczno-terapeutycznego nauczycieli,*
- *podjęcia współpracy z podmiotami działającymi na rzecz uczniów, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,*
- *przygotowania uczniów,*
- *przygotowania rodziców.*

Każde dziecko ma równe prawo dostępu do edukacji. W myśl tej zasady dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego winno mieć zapewnioną integrację ze środowiskiem rówieśniczym, realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, jak również stworzone odpowiednie warunki do nauki, zabezpieczony sprzęt specjalistyczny oraz środki dydaktyczne. Dziecko winno mieć zapewnioną realizację programu wychowania przedszkolnego, bądź programu nauczania szkolnego, dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne, stosownie do potrzeb⁸. Aby tak mogło się stać, dziecko musi uzyskać kwalifikację do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami (z uszkodzeniem wzroku, z uszkodzeniem słuchu, z uszkodzeniami motorycznymi, z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami komunikacji językowej, ze złożonymi niepełnosprawnościami (sprzężonymi), z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, z autyzmem dziecięcym oraz z przewlekłymi schorzeniami somatycznymi). Otrzymują ją dzieci i młodzież z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi,

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

wymagającymi stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Uzyskanie takiej kwalifikacji w formie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (w tym o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim) przygotowuje zespół orzekający przy publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, na specjalny wniosek rodziców lub opiekunów. W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego określa się zalecaną formę kształcenia specjalnego: w szkole ogólnodostępnej, szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym albo w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego, okresu kształcenia w danej szkole albo na czas nieokreślony⁹.

Każde dziecko z niepełnosprawnością ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Polega ona na stworzeniu dostępu do: zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), lekcji w klasach wyrównawczych (nie organizuje się ich w szkołach specjalnych, szkołach ponadpodstawowych oraz w szkołach ponadgimnazjalnych), lekcji w klasach terapeutycznych (nie organizuje się ich w szkołach specjalnych), zajęć psychoedukacyjnych, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz porad dla uczniów.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze prowadzone są dla uczniów, którzy mają znaczne trudności w uzyskaniu osiągnięć z zakresu określonych zajęć edukacyjnych, (wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego).

W ramach zajęć specjalistycznych organizuje się: zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne i socjoterapeutyczne.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego. Prowadzone są przez nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej. Na zajęcia logopedyczne kierowani są uczniowie z zaburzeniami mowy, które powodują zakłócenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę (zajęcia prowadzi nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie logopedii lub logopedii szkolnej). Dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne organizuje się zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o cha-

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, a także oraz szczegółowych zasadach kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania.

rakterze terapeutycznym. Prowadzone są przez nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie pracy o charakterze terapeutycznym lub socjoterapii.

W celu intensywnej pomocy edukacyjnej i wychowawczej w uzyskaniu osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego przez uczniów, mających rozległe trudności w opanowaniu wiadomości i umiejętności tworzone są klasy wyrównawcze.

Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej.

Oprócz wymienionych form pomocy samemu uczniowi z różnorodnymi zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, zapewniony jest również rodzicom tych dzieci dostęp do zajęć psychoedukacyjnych, jak również porad, konsultacji i warsztatów.

Zarówno diagnoza, jak i orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wystawiane jest na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) dziecka, od których również zależy zgoda na zajęcia, jakimi zostanie objęty uczeń. Rodzice otrzymują wykaz zajęć, w których powinny uczestniczyć ich dzieci, sporządzany według opinii specjalistów tworzących diagnozę psychologiczno-pedagogiczną dziecka. Prawem rodziców jest podjęcie decyzji czy chcą, by ich dziecko uczestniczyło w zaproponowanych przez specjalistów zajęciach.

Decyzja o wyborze rodzaju szkoły, do której będzie uczęszczało dziecko również zależy od rodziców. Dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego może rozpocząć naukę w szkole specjalnej. Jednakże ostateczną decyzję podejmuje rodzice. Wybór jest dokonywany między szkołą ogólnodostępną, integracyjną oraz specjalną. Decyzja rodziców powinna być decyzją samodzielną, uwzględniającą własne preferencje, osobiste przemyślenia, doświadczenia i znajomość własnego dziecka jego mocnych i słabych stron, poziomu i jakości jego funkcjonowania w różnych środowiskach, jego samopoczucia i umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach. Ważna jest także wiedza o stanie funkcjonowania ich dziecka, otrzymana od grupy specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej.

ZRÓŻNICOWANE POTRZEBY UCZNIÓW W BUDOWANIU ZRÓŻNICOWANEGO SYSTEMU EDUKACJI – KSZTAŁCENIE SEGREGACYJNE, INTEGRACYJNE I WŁĄCZAJĄCE

Koniec XX wieku i początek nowego stulecia w edukacji stanowi pewien przełom – do głosu dochodzą idee integracji uczniów niepełnosprawnych ze sprawnymi, włączania ucznia z niepełnosprawnością do szkoły ogólnodostępnej.

G. Szumski (2006) wymienia cztery typy idealne (nie odzwierciedlające realiów) systemów kształcenia uczniów z niepełnosprawnością:

- typ segregacyjny,
- typ wspólnego nurtu,
- typ asymilacyjny,
- typ inkluzyjny.

Typ segregacyjny – potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych mogą być właściwie zaspokajane jedynie w grupach homogenicznych (w szkołach specjalnych) ze względu na charakter przejawianych przez nich uszkodzeń, zaburzeń rozwojowych.

Typ wspólnego nurtu – uczniowie niepełnosprawni mogą pobierać naukę w szkole ogólnodostępnej. W modelu tym głównym sposobem radzenia sobie przez system szkolny ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów jest ich kształcenie specjalne. Nawet niewielkie zakłócenia traktowane są jako niepełnosprawności. W systemie tym znaczna liczba uczniów ma status specjalny, który udokumentowany jest orzeczeniem o niepełnosprawności oraz opracowanym indywidualnym programem kształcenia, które są kombinacją odpowiednio dobranych treści i odrębnych metod pracy.

Typ asymilacyjny – tu nie widzi się potrzeby łączenia dróg edukacyjnych wszystkich uczniów w jednej szkole ogólnodostępnej, choć dokłada się starań, aby jak najwięcej dzieci mogło w niej pozostać. Do szkół i/lub klas specjalnych kierowani są uczniowie, którzy bez specjalnego kształcenia nie są w stanie uczyć się na tyle efektywnie, aby sprostać minimalnym wymogom szkoły powszechnej. Uczniowie szkół ogólnodostępnych nie mają orzeczeń o niepełnosprawności ani indywidualnych programów kształcenia. Szkoła ogólnodostępna stosuje dość jednolity zestaw celów i sposobów postępowania względem wszystkich uczniów. Nie ma tu charakterystycznego dla systemów wspólnego nurtu, wewnętrznego podziału na dwa równoległe ciągi edukacyjne dla uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnością. Charakterystyczną cechą tego systemu kształcenia jest ostra granica między specjalną a ogólnodostępną edukacją.

Typ inkluzyjny (włączający) – kieruje się zasadą maksymalnej redukcji zakresu pomocy specjalnej. Dyrektywa ta nakazuje, by wszelkie niewielkie zakłócenia równowagi między wymaganiami szkoły a osiągnięciami uczniów przewyżczać za pomocą normalnych, standardowych środków. Po kształcenie specjalne sięga się w ostateczności. Włączające systemy edukacyjne nie tylko zapewniają najliczniejszej grupie uczniów normalną karierę edukacyjną, ale i przybliżają do kulturowej normalności drogę szkolną tych

uczniów, którzy nie są zdolni do pierwotnej integracji. Z tego powodu uczniowie niepełnosprawni pobierają naukę w szkole ogólnodostępnej, czyli są instytucjonalnie zintegrowani. W procesie ich kształcenia stosuje się jednak rozwiązania specjalne. Z reguły korzystają oni z pomocy specjalnych pedagogów, ale i znacząco modyfikuje się ich program nauczania.

Jak wskazują tendencje w oświacie, system kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przechodzi od modelu segregacyjnego w stronę modelu integracyjnego. Doświadczenia edukacji integracyjnej przyczyniły się do zmiany poglądu, że miejscem nauczania dzieci niepełnosprawnych są tylko szkoły specjalne.

Doświadczenia integracyjne w Polsce mają już swoją historię. Ideę społecznej integracji osób niepełnosprawnych upowszechnił już w latach 70-tych Aleksander Hulek, który na ten problem uwrażliwił nie tylko pedagogów. Idea integracji zrodziła się jako odpowiedź na oczekiwania i potrzeby społeczne. Już znacznie wcześniej niektórzy rodzice czynili próby stwarzania swoim niepełnosprawnym dzieciom szans rozwoju w naturalnym środowisku społecznym i uczenia się w szkole, w miejscu zamieszkania. Pierwsza przedszkolna grupa integracyjna powstała w Warszawie w roku 1989 przy rehabilitacyjnej placówce służby zdrowia, a pierwsza klasa integracyjna została utworzona rok później.

Z roku na rok wzrasta w Polsce liczba placówek prowadzących oddziały integracyjne. Od roku szkolnego 2000/2001 systematycznie wzrasta liczba uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych (Tabela 1.). Placówki integracyjne najczęściej realizują model integracji całościowej (pełnej), co oznacza, że do jednej grupy, razem z dziećmi sprawnymi, uczęszczają dzieci o różnym stopniu i różnym rodzaju niepełnosprawności, dzieci o różnych dysfunkcjach rozwojowych, różnych możliwościach intelektualnych, sensorycznych, emocjonalnych i ruchowych. Sytuacja ta stwarza szczególne trudności, ograniczenia, a także wymagania, jakim nauczyciel musi sprostać, podejmując pracę w systemie integracyjnym. Należy podkreślić, że od przygotowanych nauczycieli, od ich kompetencji metodycznych, diagnostycznych, terapeutycznych zależy efekt pracy w tak zróżnicowanym zespole.

Inny model to integracja częściowa, która zakłada, że do jednej klasy czy szkoły uczęszczają uczniowie wyłącznie z jednego rodzaju dysfunkcjami (np. w jednej klasie uczą się dzieci sprawne i niedosłyszające oraz niesłyszające, lub niedowidzące i niewidome, lub rówieśnicy z niepełnosprawnością ruchową, lub z niepełnosprawnością intelektualną). Sądzi się, że częściowy model integracji daje bardziej realne możliwości profesjonalnej, bardziej skutecznej pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Daje także możliwość zatrudnienia nauczycieli z kwalifikacjami odpowiednimi faktycznie do danego typu niepełnosprawności: surdopedagogów, tyflopédagogów, specjalistów z zakresu pedagogiki terapeutycznej, pedago-

giki niepełnosprawnych intelektualnie. Można także sądzić, że w sytuacji integracji częściowej istnieje większa możliwość zapewnienia pełniejszego zabezpieczenia specjalistycznych pomocy dydaktycznych czy likwidowania barier architektonicznych.

W złożonym procesie łączenia różnych zbiorowości ważna jest częstotliwość kontaktów, ich intensywność oraz wspólnota wartości, wzorców, działań i interesów (E. Górniewicz,

Tabela 1. Uczniowie niepełnosprawni w różnych formach kształcenia w Polsce (w %)

		Segregacyjne (klasy i szkoły specjalne)	Klasy integracyjne	Klasy ogólnodostępne
Rok szkolny 1999/2000	% wszystkich uczniów	1.7	0.12	0.31
	% uczniów niepełnosprawnych	80.0	5.5	14.5
Rok szkolny 2000/2001	% wszystkich uczniów	2.0	0.18	1.2
	% uczniów niepełnosprawnych	59.0	5.4	35.6
Rok szkolny 2004/2005	% wszystkich uczniów	1.3	0.5	1.2
	% uczniów niepełnosprawnych	46.2	15.8	38.0
Rok szkolny 2006/2007	% wszystkich uczniów	1.3	0.6	1.1
	% uczniów niepełnosprawnych	44.6	19.5	35.9

Źródło: Firkowska-Mankiewicz, A., Szumski, G. (2008). *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*. W: D.D. Smith: *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Redakcja naukowa: A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS.

2002). Stąd też można mówić o trzech poziomach integracji: „*integracja stycznościowa*” (przejawem jest częstość kontaktów), „*integracja interakcyjna*” (wzajemne oddziaływanie na siebie osób za pośrednictwem komunikacji), „*integracja normatywna*” (przyjęcie i respektowanie zasad, reguł, wzorów postępowania oraz tolerowanie odmienności, różnic). W tych trzech rodzajach relacji społecznych można odnaleźć dwa bieguny. Jeden to integracja/ włączanie, czyli pełne przyjęcie osoby niepełnosprawnej. Biegun przeciwny to pełna izolacja związana z odrzuceniem, dyskryminacją czy wykluczeniem.

W sytuacjach szkolnych, w klasach (oddziałach) integracyjnych, potrzeby uczniów i zadania edukacyjne wymagają prowadzenia wskazanych wyżej trzech rodzajów integracji. Pierwsza dotyczy zapewnienia kontaktów między uczniami sprawnymi i niepełnosprawnymi (integracja stycznościowa) za pomocą odpowiednich rozwiązań metodycznych, także z zastosowaniem różnych form organizacyjnych. Cenna jest tu umiejętność nauczyciela „harmonizowania” aktywności każdego ucznia z osobna i całej klasy.

Drugi poziom integracji to wzajemne oddziaływanie i podejmowanie współpracy przy wykonywaniu zadań (integracja interakcyjna). Tu obserwowana jest integracja, podczas której uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania ze sprawnymi rówieśnikami, realizują taką samą aktywność szkolną i ten sam program nauczania. Niższy stopień integracji interakcyjnej dotyczy sytuacji, w których uczniowie z niepełnosprawnością podejmują wspólne działania, ale na innym materiale i według innego programu, dostosowanego do ich specjalnych potrzeb. W sytuacjach edukacyjnych ważne jest również zapewnienie trzeciego poziomu integracji- integracji normatywnej. Sytuacja zróżnicowanych możliwości nakłada na nauczyciela szczególny obowiązek dbania o respektowanie zasad, norm „wspólnego bytowania edukacyjnego” wszystkich uczniów. W tym względzie aspekt wychowawczy procesu dydaktycznego staje się szczególnie istotny.

Polityka państwa dotycząca edukacji wytyczyła także reguły i przepisy prawne, które mają wdrażać idee integracji w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo formalnego obowiązku, jaki ustawa nakłada na lokalne władze oświatowe, nie zawsze jednak idee integracji/włączania są wdrażane w rzeczywistości. W takich sytuacjach argumenty najczęściej wskazują na ograniczone środki finansowe, ale także na ograniczone efekty edukacji integracyjnej w stosunku do włożonego wysiłku.

Stwierdza się, że najtrudniejsza w integracji jest sytuacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Ich niepowodzenia edukacyjne nasilają się szczególnie w klasach wyższych ze względu na trudności spowodowane dużymi różnicami programowymi i ograniczonymi możliwościami intelektualnymi. Im wyższy stopień trudności zadań szkolnych, tym większe ma nauczyciel problemy z takim dostosowaniem treści i metod nauczania, aby uwzględniając indywidualne potrzeby uczniów niepełnosprawnych, skutecznie ukształtować w nich wiedzę i umiejętności przewidziane programem. Należy zauważyć, że treści z niektórych przedmiotów są dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną całkowicie niedostępne. W tym przypadku pojawia się jeszcze ostrzej problem niekorzystnego dopasowywania tego, czego dziecko jest nauczone do jego możliwości. W sytuacji możliwości ograniczonych niepełnosprawnością przed nauczycielem staje szczególnie ważne zadanie. Ma zadbać o możliwie pełne, ale i racjonalne wykorzystanie sił rozwojowych dziecka. Musi wnikliwie dobierać ważne treści, których opanowanie da szansę rozwojową i umożliwi przysze, w miarę samodzielne życie. Nie można marnować wysiłku dziecka o ograniczonych możliwościach na uczenie go treści, których aktualnie nie jest w stanie opanować, ale także treści zbędnych. W takiej sytuacji wysiłek dziecka i praca nauczyciela nie zapewnia spodziewanych rezultatów. Nie można zmuszać do wysiłku dziecka niepełnosprawnego, gdy zadania przed nim stawiane przerastają jego możliwości, gdy nie jest jeszcze gotowe sprostać

danym poleceniom edukacyjnym. To nauczyciel musi znaleźć racjonalne przesłanki pozwalające na „dopasowanie” tego, czego dziecko się uczy do jego możliwości i chęci sprostania tym zadaniom (J. Głodkowska, 1999). Jest to wyzwanie dla każdego nauczyciela dziecka z niepełnosprawnością. Zadanie to staje się jeszcze trudniejsze w sytuacji edukacyjnej wspólnego nauczania dzieci sprawnych i dzieci o zróżnicowanym stopniu i rodzaju niepełnosprawności.

Sadzę, że zróżnicowanie potrzeb i indywidualne różnice między uczniami z niepełnosprawnością powinny wyznaczać alternatywne możliwości spełniania ich specjalnych potrzeb w dostosowanych warunkach środowiska edukacyjnego. Dostosowanie powinno opierać się na podstawach rzetelnej, kompleksowej diagnostyki oraz możliwie szerokim, kompetentnym poradnictwie i wyborze odpowiedniej formy kształcenia.

Należy uznać, że integracja edukacyjna i włączanie edukacyjne to nie niezmienny stan, ale złożony, wielowymiarowy proces społeczny i pedagogiczny, który obejmuje zarówno ucznia z niepełnosprawnością, jego sprawnych rówieśników, szkołę jako placówkę edukacyjną, a także dom rodzinny i środowisko lokalne. Skuteczność wprowadzenia idei integracji/włączenia edukacyjnego w życie społeczne musi rozpoczynać się od możliwie najwcześniejszego okresu rozwojowego człowieka – co najmniej wieku przedszkolnego.

Integrację, podobnie jak wszystkie zjawiska społeczne, można rozpatrywać na poziomie dwóch struktur: formalnych (np. uczęszczanie do wspólnej szkoły, wykonywanie wspólnych zadań) i nieformalnych (np. relacje i kontakty towarzyszenie). Integracja formalna stwarza szansę, przez dążenia do bycia razem i wspólne wykonywanie zadań, by pojawiły się między sprawnymi i niepełnosprawnymi relacje nieformalne – koleżeństwa, przyjaźni, kontaktów towarzyskich. Można być zintegrowanym tylko formalnie, a to znaczy osoba niepełnosprawna uczy się, pracuje wśród ludzi pełnosprawnych, a mimo to pozostaje na uboczu, nie uczestniczy w życiu rówieśników – jest w izolacji nieformalnej. Tak też przykładowo badania wykazują, iż uczniowie intelektualnie niepełnosprawni w klasach integracyjnych są odrzucani i izolowani przez sprawnych rówieśników. Chociaż fizycznie wszyscy są razem, biorą udział w zajęciach szkolnych, niekiedy podejmują wspólne zadania i nie dochodzi między nimi do zauważanych konfliktów, są dla siebie życzliwi, jednak wnikliwe obserwacje wskazują na sytuacje nie zawsze korzystne dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej – pojawiają się negatywne relacje, kontakty koleżeńskie są ubogie, brak jest spontaniczności i zaangażowania w budowanie bliższych więzi (A. Maciarz, 1992, 1996 1999, R. Kościelak, 1995). Coraz częściej w literaturze podejmowane są problemy pozornej integracji. Okazuje się, że najtrudniejsza jest sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz z cięższymi stopniami niepełnosprawności. W oddzia-

łach integracyjnych mogą się pojawiać się problemy z zaspokajaniem istotnych potrzeb psychicznych dziecka niepełnosprawnego, jak: poczucie bezpieczeństwa, akceptacji czy też potrzeba doznawania sukcesu. Ciągłe porównywanie siebie do sprawnych rówieśników sprzyja tworzeniu negatywnego, gorszego obrazu własnej osoby. Stan ten nasila przykre doznania poczucia wstydu, niższej własnej wartości i może wywoływać zachowania, w których ujawnia się agresja, wycofanie czy bunt ucznia z niepełnosprawnością.

EDUKACJA INTEGRACYJNA/WŁĄCZAJĄCA – PROCES UCZENIA SIĘ W UKŁADZIE RYZYKA

Podstawą cechą edukacji integracyjnej/włączającej jest to, że proces nauczania i uczenia się odbywa się we wspólnych warunkach zarówno dla dzieci niepełnosprawnych, jak sprawnych. Pojawia się pytanie: *Czy proces uczenia się może zachodzić w tych samych warunkach efektywnie dla wszystkich niezależnie od ich możliwości uczenia się?*

Nauczanie integracyjne/włączające zdaje się być pewną pośrednią formą kształcenia – między nauczaniem indywidualnym (opartym na indywidualnym planie i programie kształcenia), dostosowanym do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a nauczaniem frontalnym, zespołowym ze wspólnymi sytuacjami dydaktycznymi. W nauczaniu uczniów z niepełnosprawnością ważne staje się organizowanie sytuacji dydaktycznych tak, aby zapewnić rozwój edukacyjny wszystkim uczniom. Proste wydaje się być to założenie, ale edukacyjna codzienność jest bardziej skomplikowana. Realne sytuacje szkolne pokazują, jak dużych trudności doświadczają nauczyciele pracujący w szkołach integracyjnych. Okazuje się, że szczególna trudność dotyczy konstruowania indywidualnych programów nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością i dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości każdego z nich.

A. Brzezińska (2000) zauważa, że dziecko niepełnosprawne jest z co najmniej kilku względów dzieckiem z układu ryzyka. Autorka dopatruje się czynników ryzyka na trzech płaszczyznach: środowisko, osoba i jakość dopasowania „osoba–środowisko”. Dlatego też, aby zrozumieć proces wspólnego uczenia się dzieci sprawnych i dzieci z niepełnosprawnością, należy uświadomić sobie znaczenie tych płaszczyzn i ich właściwości w przypadku każdego dziecka z niepełnosprawnością. Ryzyko można rozumieć jako istniejący lub pojawiający się problem w rozwoju i problem w spełnianiu zadań rozwojowych. Powszechne jest rozumienie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami z punktu widzenia problemów tkwiących w osobie – uczniu z niepełnosprawnością. Dostrzega się tu zaburzenia percepcyjne, poznawcze, intelektualne, diagnozuje zaburzenia rozwoju emocjonalnego, społecznego. W ten sposób skupia się na problemach jednego z elementów układu ryzyka – na osobie.

W takim ujęciu można stwierdzić: to dziecko ma specjalne potrzeby, to dziecko ma problem, to właśnie uczeń niepełnosprawny jest centrum ryzyka istniejących i często nasilających się trudności. bo jest to dziecko z ryzyka. I jest to obiektywna prawda, ale prawda niepełna. Układ ryzyka występuje w kontekście uwarunkowań środowiskowych (szkoła, rodzina, środowisko lokalne) i wyznaczany jest również przez wzajemne relacje tych elementów. To ryzyko rozwojowe dziecka z niepełnosprawnością wzmacniane jest przez wszystko to, co dziecko spotyka, czego doświadcza, co przeżywa i doznaje w swoim otoczeniu i co pozwala mu wykorzystać swoje możliwości lub też co osłabia potrzebę uczestniczenia i może hamować rozwój.

Najczęściej trudności edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością związane są z sytuacjami niedopasowania wymagań szkolnych do jego możliwości i jego potrzeb edukacyjnych. To niedopasowanie wynika bardzo często z niedostatecznego uświadomienia sobie przez otoczenie dziecka istnienia uwikłań sytuacji trudnych, jakich doświadcza uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej. To może być interpretowane w kategoriach niedopasowania wymagań do możliwości. Tak też mogą pojawiać się sytuacje wręcz biegunowych wymagań stawianych uczniom. Z jednej strony przeciążenie zadaniami, oczekiwaniami, a z drugiej strony skupienie się tylko na dzieciach sprawnych, a wobec dzieci niepełnosprawnych nie stawia się praktycznie żadnych wymagań. Obserwacja i badania wskazują, że dla wielu uczniów z niepełnosprawnością zadania stawiane w szkole są zbyt trudne, ponieważ znajdują się poza strefą najbliższego jak i aktualnego rozwoju dziecka. Często oferowane są dzieciom niepełnosprawnym zadania mało atrakcyjne. Stwierdza się, że integracja tych dzieci mogłaby się zakończyć sukcesem, gdyby otrzymały odpowiednią do ich indywidualnych możliwości pomoc i wsparcie (P. Mittler, 2000). Bardzo często zdarza się także, że dzieci niepełnosprawne w szkołach ogólnodostępnych pozostawione są same sobie, ponieważ nauczyciel jest bezradny w poradzeniu sobie z tym trudnym zadaniem dopasowania procesu nauczania zarówno do uczniów sprawnych, jak i niepełnosprawnych. Nauczyciel, który podejmuje trud poradzenia sobie z tą sytuacją, powinien być wyposażony w bogaty warsztat metodyczny, który dałby mu możliwość wypełniania ważnej zasady kształcenia. Jest to zasada indywidualizacji, wzmacniana przekonaniem, że osiągnięcia ucznia zależą od stosowania różnych dróg, różnych metod osiągania założonych celów.

Wyniki badań nad edukacją integracyjną nie zawsze napawają optymizmem. Z badań dzieci w przedszkolach integracyjnych wynika, że pozycja socjometryczna dzieci niepełnosprawnych jest istotnie niższa niż pozycja dzieci sprawnych (M. Apolinarska, G. Dryżałowska (red.), 1994). Relacje te nie zmieniły się wraz z latami wspólnego przebywania w przed-

szkolu, a nawet stwierdzono pogorszenie w grupach starszych przedszkolaków. Badania wskazały także, iż obecność dziecka z niepełnosprawnością w grupie przedszkolnej ma również działanie dezintegracyjne i jeśli stopień zaburzenia dzieci niepełnosprawnych jest duży, przebywanie ich z dziećmi sprawnymi daje efekty przeciwne do zamierzonych celów przedszkoli integracyjnych. Interesujące wyniki badań uzyskała A. Brzezińska (2000) nad stylem pracy nauczyciela. Autorka stwierdziła, że w pracy nauczyciela z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną można zauważyć tendencję do silniejszego strukturalizowania doświadczenia tegoż dziecka niż w stylu pracy z dzieckiem w normie intelektualnej. Dużo rzadziej w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym występują elementy poszukiwania i wspólnego budowania sensu interakcji podejmowania działań. Można przewidywać, że nauczyciel unika takich sytuacji, bo sądzi, że dziecko nie jest w stanie jego zrozumieć. Tym samym jednak takie organizowanie doświadczeń dziecka pozwala rozpoznawać jego kompetencje tylko do granic aktualnych możliwości – nie stwarza się sytuacji psychicznego „wyjścia” dziecka niepełnosprawnego poza to, co jest w stanie już wykonać. W sytuacji wspólnego kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie w formach integracyjnych taki styl pracy nauczyciela (często obserwowany) nie zapewnia stymulacyjnej funkcji edukacji.

Pomyślność edukacji ucznia niepełnosprawnego wyznaczana jest również ważnym elementem układu ryzyka, który związany jest z jakością dopasowania osoba–środowisko, uczeń–szkoła. Tu można dopatrywać się także źródeł ryzyka dla przebiegu i efektów edukacji dziecka niepełnosprawnego, które wynikają z miejsca jego kształcenia – szkoła ogólnodostępna czy szkoła specjalna.

UCZEŃ ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SYSTEMIE OŚWIATY – DOŚWIADCZANIE SYTUACJI TRUDNEJ

Jeśli człowiek znajduje się w sytuacji, która mobilizuje go do realizacji możliwych i osiągalnych do wykonania zadań, to sytuację tę określa się jako korzystną. Jeśli natomiast sytuacja przekracza możliwości człowieka, z reguły traktuje się ją jako niekorzystną, a nawet destrukcyjną. Wśród wielu sytuacji, w których dziecko uczestniczy, są też i takie, które psychologia nazywa sytuacjami trudnymi. Spełnianie zadań edukacyjnych, szczególnie w przypadku dzieci z niepełnosprawnością, może stać się obciążeniem, które można analizować jako sytuację trudną, czyli taką, w której naruszona została równowaga między potrzebami, możliwościami i zadaniami (celami) ucznia a zewnętrznymi warunkami działania (T. Tomaszewski, 1982). Wskutek zakłócenia równowagi zostaje zaburzony normalny przebieg aktywności i zmniejsza się prawdopodobieństwo realizacji zadania. W sytuacji trudnej zwiększa się przewidywanie niepowodzenia.

Trudności w poradzeniu sobie z taką sytuacją wymagają dodatkowej mobilizacji, która pozwoliłaby doprowadzić do stanu równowagi – spełnienie potrzeb, osiąganie celów. W zależności od rodzaju i przyczyny zakłóceń, rozróżnia się kilka sytuacji trudnych: deprivacje, przeciążenie, utrudnienie, konflikt i zagrożenie. Sytuacje deprivacji związane są z brakiem podstawowych warunków do wypełniania zadania, zaspokojenia określonej potrzeby czy też z odczuwanym brakiem dobrego samopoczucia. Sytuacji przeciążenia odpowiadają zadania, które są na granicy sił fizycznych czy umysłowych człowieka i z tym związany jest dotkliwy brak wypoczynku, nadmiar obowiązków, wyczerpanie organizmu. Sytuacja utrudnienia pojawia się, gdy zmniejsza się możliwość wykonania zadania ponieważ w zasięgu pojawiły się elementy dodatkowe (zbędne) lub nie pojawiły się elementy konieczne do wykonania tego zadania. Sytuacja konfliktowa wymaga konieczności dokonywania wyborów wobec sprzecznych wartości czy niespójnych informacji. Sytuacja zagrożenia pojawia się, gdy istnieje prawdopodobieństwo naruszenia cenionych wartości. Poczucie zagrożenia wiąże się także z oceną własnych możliwości poradzenia sobie z tą sytuacją. W sytuacji trudnej edukacyjnie pojawiają się zauważane zmiany w uczniu, w jego zachowaniu, reakcjach, poziomie wykonywania zadań. Sytuacja trudna wytrąca dziecko ze stanu równowagi i zakłóca jego spokój.

Analizując sytuację ucznia z niepełnosprawnością w edukacji integracyjnej/włączającej, można wskazać na liczne konteksty, które nabierają znaczenia sytuacji trudnych w procesie wspólnego nauczania–uczenia się. Badania dowodzą, że dzieci w wieku szkolnym są szczególnie podatne na niekorzystny wpływ zagrożeń o charakterze społecznym. Zakłócenego funkcjonowania w sytuacjach trudnych, szczególnie doświadczają uczniowie o niższym poziomie inteligencji, uczniowie z nieadekwatną samooceną i o wysokim poziomie lęklivosti. Okazało się również, że radzenie sobie uczniów z sytuacjami trudnymi wyznaczane jest także przez środowisko rodzinne oraz szkolne, w grupie rówieśniczej (M. Tyszkowa, 1977). Sądzę, że sytuację ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej można rozpatrywać jako szczególną sytuację trudną – niezaspokajanie potrzeb dziecka, deprivacje, przeciążenia zadaniami, zdarzenia utrudniające aktywność, wywołujące poczucie zagrożenia.

Uświadomienie sobie przez nauczycieli trudnych sytuacji w procesie wspólnego nauczania–uczenia się dziecka z niepełnosprawnością wśród sprawnych rówieśników jest niezbędnym warunkiem skuteczności podejmowanych działań pedagogicznych. Celem ich jest wyeliminowanie, czy choć ograniczenie takich sytuacji i ich subiektywnego doświadczania przez ucznia z niepełnosprawnością. Wsparcie korekcyjne, kompensacyjne i usprawnianie dziecka niepełnosprawnego stwarza szansę na wzmacnianie możliwości jego rozwoju, wyrównywanie braków spowodowanych zaburzeniami somatycznymi, intelektualnymi, emocjo-

nalnymi czy społecznymi. Dla każdego dziecka z niepełnosprawnością nauczyciel opracowuje indywidualny program, który z założenia powinien spełniać co najmniej dwie podstawowe funkcje: edukacyjną i terapeutyczną. W zakresie funkcji edukacyjnej indywidualny program jest adaptacją podstawy programowej do możliwości uczniów niepełnosprawnych i zapewnia opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności szkolnych, przewidzianych dla danego etapu edukacyjnego. W zakresie funkcji terapeutycznej indywidualny program edukacji powinien zawierać zestaw działań wzmacniających rozwój ucznia, tak w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji, kompensowania braków, wspierania ogólnego rozwoju psychofizycznego, społecznego. Oddziaływanie terapeutyczne powinno również zmierzać do eliminowania lub choć łagodzenia zaburzeń emocjonalnych u niepełnosprawnego dziecka i do rozwijania jego kontaktów z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Terapia powinna także zapewniać, że sytuacja wspólnego nauczania i uczenia się nie będzie sytuacją trudną dla dziecka z niepełnosprawnością – nie będzie zagrożeniem, utrudnieniem, przeciążeniem, konfliktem.

Budowanie edukacji integracyjnej/włączającej uświadamia trudności, złożoność tego zadania oraz konieczność zrozumienia jego wielorakich uwarunkowań, konieczność przewidywania oczekiwanych i przypadkowych skutków. Należy przyjąć jako aksjomat, że w edukacji integracyjnej/włączającej musimy zapewnić możliwie optymalne miejsce dla wszystkich: uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, nauczycieli wspólnie tworzących warunki kształcenia, a także rodzin/opiekunów jako pełnoprawnych podmiotów uczestniczących w kształceniu, wychowaniu, rehabilitacji i terapii.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W AKTUALNYM SYSTEMIE OŚWIATY – ZAŁOŻENIA, NADZIEJE I PROBLEMY

Włączanie można rozumieć jako celowy, systematyczny, zorganizowany proces społeczny, który wprowadza osoby z niepełnosprawnością w najmniej ograniczające (najmniej restrykcyjne) środowisko. Środowisko to ma sprzyjać rozwojowi osoby, przez:

- stosowanie wymagań dopasowanych do możliwości;
- umożliwianie spełniania zadań rozwojowych;
- zapewnianie doświadczenia poczucia rozwoju, akceptacji i pozytywnej postawy społecznych;
- wzbudzanie poczucia zadowolenia, pomyślności życiowej na miarę potrzeb i możliwości.

Włączanie dotyczy także szczegółowych aspektów życia społecznego, między innymi edukacji. W tym przypadku o włączaniu można mówić jako o szczególnym systemie pedago-

gicznym, który wnika w system edukacji, jej organizację i określa miejsce i rolę poszczególnych uczestników tego procesu.

Edukację w perspektywie idei włączającej można postrzegać na co najmniej trzech poziomach: środowiska lokalnego, placówki edukacyjnej, ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyodrębnione poziomy procesu opieki, nauczania i wychowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwalają podjąć próbę zdefiniowania istotnych pojęć: włączanie, włączanie edukacyjne, edukacja włączająca.

Na poziomie otwartego środowiska społecznego:

***Włączanie** to złożony proces zapewnienia uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej.*

Na poziomie strategii systemu edukacyjnego:

***Włączanie edukacyjne** to strategia zapewnienia dostępu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia.*

Na poziomie konkretnych działań edukacyjnych:

***Edukacja włączająca** to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami, przy jednoczesnym zapewnieniu poczucia przynależności do społeczności szkolnej i zabezpieczeniu koniecznego dla nich wsparcia (technicznego, metodycznego, psychospołecznego, organizacyjnego) wynikającego z niepełnosprawności.*

Te trzy poziomy (z próbą wstępnych definicji) można analizować operacyjnie, bardziej konkretnie. Tak też na poziomie pierwszym konieczna jest koordynacja działań bezpośrednio realizowana przez odpowiednie organa władz lokalnych. Na tym poziomie podstawą jest rzetelna diagnostyka, rozpoznanie problemu niepełnosprawności w środowisku lokalnym, do której dostosowuje się odpowiednie działania włączające, a w następstwie podejmuje się ewaluację skuteczności budowania systemu edukacyjnego dla wszystkich.

Nas poziomie rozważań systemowych można sformułować kilka założeń do konstruowania procesu włączania edukacyjnego:

- Proces włączania wymaga odpowiedniej, uzasadnionej merytorycznie i organizacyjnie, koncepcji oferty kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Istnieje konieczność aktywnego kreowania polityki edukacyjnej przez władze lokalne, w tym opracowanie pełnej całościowej procedury strategicznej wprowadzania edukacji włączającej.
- Należy dążyć do budowania systemu edukacji zróżnicowanej, w której formy segregacyjne (szkoły specjalne) i niesegregacyjne (szkoły integracyjne i ogólnodostępne-włączające) należy traktować jako wzajemnie się uzupełniające.
- *Edukacja zróżnicowana dla wszystkich* „może mieć wiele imion” i w tej różnorodności dopiero umożliwiać spełnianie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Poziom drugi to realizacja edukacji włączającej w każdej w proces placówce ogólnodostępnej, co wymaga odpowiedniego przygotowania organizacyjnego, merytorycznego, metodycznego – zapewnienia kadry przygotowanej na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością, likwidacji barier fizycznych, społecznych w środowisku szkolnym.

Na poziomie trzecim powinna być szczegółowo, rzetelnie i wnikliwie rozważana sytuacja każdego ucznia z niepełnosprawnością i jego środowiska rodzinnego, a także środowiska rówieśniczego, w którym realizowany jest proces wspólnego kształcenia. Tu, zgodnie z rozporządzeniem, dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opracowywany jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, który jest realizowany i systematycznie oceniana jest jego skuteczność.

W systemie oświatowym ważne jest wyraźne i uzasadnione dostrzeżenie miejsca każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tej dbałości o dobre warunki kształcenia dla każdego ucznia spełniane są podmiotowe założenia edukacji. Niektóre z nich można sformułować następująco:

- Edukacja dzieci niepełnosprawnych powinna być przygotowaniem do takiego życia, jakie będą w stanie podjąć.
- Ważna jest zmiana zasady edukacyjnej „każdemu to samo” na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”.
- Włączanie nie może prowadzić do skazania na samotność, ale ma umożliwiać poczucie przynależności do środowiska społecznego.

- Włączanie nie może ujednolicać i oferować każdemu tego samego (także w rozumieniu zasady, że wszyscy uczniowie niepełnosprawni mogą uczyć się w szkolnictwie ogólnodostępnym).

Podmiotowymi uczestnikami procesu włączania, włączania edukacyjnego oraz edukacji włączającej jest nie tylko uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także rodzice/opiekunowie, nauczyciele, inni specjaliści oraz środowisko rówieśnicze i społeczne środowisko lokalne.

Realizacja edukacji włączającej powinna zapewnić każdemu podmiotowi tego procesu korzystne warunki funkcjonowania. Uczeń z niepełnosprawnością powinien w tym układzie edukacyjnym spełniać swoje specjalne potrzeby rozwojowe. Uczeń sprawny powinien mieć zagwarantowane warunki rozwoju we wszystkich sferach: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej. Rodzice w tym systemie powinni znaleźć kompetentne wsparcie w decydowaniu o losach swojego dziecka niepełnosprawnego. Rodzice dzieci sprawnych powinni mieć pewność, że w tym systemie edukacyjnym dziecko nie traci, ale może również rozwojowo zyskać. Nauczyciele powinni doświadczać rozwoju swoich kompetencji pedagogicznych, terapeutycznych w stosowaniu zasad pracy nakierowanych na każdego ucznia. Inni specjaliści powinni mieć poczucie skutecznego zaangażowania w diagnostykę, poradnictwo, rehabilitację społeczną, która spełnia zamierzony cel – zapewnia korzystne rozwojowo doświadczenia edukacyjne każdemu uczniowi.

Budując koncepcję systemu edukacji włączającej należy rzetelnie zadbać o to, aby humanistyczna idea włączania zrealizowała się w zapewnieniu „*każdemu tego, co dla niego właściwe*”, a także w uznaniu, że indywidualne zróżnicowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga kształcenia w formach zróżnicowanych – „*szkoła dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna mieć wiele imion*”. Sądzę, że są to podstawowe założenia *zróżnicowanej edukacji dla wszystkich i dla każdego*.

Liczni autorzy wskazują na niepokojące sygnały przebiegu procesu włączania edukacyjnego uczniów z niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych (K. Parys, 2007, s. 245, Z. Gajdzica, 2003). Klasy są liczne, uczniowie rzadko biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych sprzyjających socjalizacji i edukacji. Nauczyciele nie podejmują indywidualizacji nauczania, postrzegają ucznia przez pryzmat jego niepełnosprawności, często wyłączając go z form aktywności lekcyjnej i pozalekcyjnej. Nauczyciele nie są przygotowani do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Badania wskazują na niski stan wiedzy nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i co więcej na brak odczuwania konieczności poszerzenia wiedzy dotyczącej problematyki ucznia niepełno-

sprawnego. Nauczyciele nie są przygotowani do pracy z uczniem niepełnosprawnym, nie indywidualizują pracy. Niezbyt efektywna jest współpraca nauczycieli szkół ogólnodostępnych z nauczycielami szkół specjalnych lub specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Nauczycielom sprawia trudność dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb możliwości ucznia z niepełnosprawnością. Nie jest wystarczające wyposażenie szkół ogólnodostępnych w środki, pomoce, urządzenia ułatwiające uczniom z niepełnosprawnością efektywne uczenie się. Brakuje często podręczników, materiałów edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością (E. Wapiennik, 2005).

Można w tym miejscu przytoczyć końcowy wniosek analiz przeprowadzonych przez Ainscow'a (2000), w którym autor opisuje nauczycieli, osiągających sukcesy w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych. Stwierdza jednoznacznie, że nauczyciele odnoszący sukces są *po prostu dobrymi nauczycielami*, którzy:

- dbają by to, czego się dziecko uczy, miało dla niego sens;
- wyznaczają ambitne, ale realne zadania;
- upewniają się, czy uczniowie robią postępy w nauce;
- dostarczają różnorodnych doświadczeń w trakcie uczenia się;
- dają uczniom możliwość wyboru;
- mają wobec uczniów wysokie oczekiwania;
- tworzą pozytywną atmosferę i są konsekwentni;
- uznają wysiłki i osiągnięcia uczniów;
- zapewniają pomoce i materiały ułatwiające uczenie się;
- zachęcają uczniów do współpracy;
- monitorują postępy i regularnie dostarczają informacji zwrotnych (s. 190).

Powodzenia procesu integracji/włączenia edukacyjnego można upatrywać w wielu czynnikach. Z pewnością należy uznać rolę środków kadrowych oraz materialnych, jak i uwzględnić odpowiednie podstawy prawne, programy szkolne, a także organizację szkoły i klasy, aktywność nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. Nie można także zapomnieć o akceptacji tej formy kształcenia przez społeczność lokalną i zaangażowaniu środowiska w urzeczywistnianiu tej idei.

Cel edukacji włączającej jest jasny, jednak w jego świetle jaskrawiej widoczne są trudności w zapewnianiu pełnego dostępu dzieciom z niepełnosprawnościami do szkół w miejscu ich zamieszkania. Proces włączania dziecka niepełnosprawnego do szkoły ogóln-

dostępnej nie odbywa się automatycznie poprzez sam fakt wejścia takiego dziecka do szkoły i przebywania w niej. Wymaga to zapewnienia określonych warunków uzależnionych od indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka z niepełnosprawnością.

Należy sądzić, że system kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie w coraz szerszym zakresie przechodzić od modelu segregacyjnego w stronę modelu włączającego¹⁰. W takiej sytuacji należy uznać, że pomoc udzielana uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest problemem o szerokim obszarze i doniosłym znaczeniu. W jego rozwiązanie włączone są wszystkie szkoły, nie tylko szkoły specjalne. Stąd można mówić, że kwestia ta dotyczy całego systemu oświatowego. W obliczu tak ujętego problemu należy przyjąć, że każda szkoła ogólnodostępna musi mieć specjalne środki wsparcia edukacyjnego, a każdy nauczyciel choć podstawową wiedzę i umiejętności pracy z z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Włączenie dziecka z niepełnosprawnością do szkoły ogólnodostępnej, jak wskazuje praktyka krajów wysoko rozwiniętych, wymaga przede wszystkim:

- odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej;
- zapewnienia środków, pomocy dydaktycznych i metodycznych;
- stworzenia sprzyjających warunków w konkretnej placówce szkolnej (w tym likwidacja barier);
- zmiany w systemie zapewnienia kompleksowej pomocy dziecku niepełnosprawnemu i jego rodzinie.

¹⁰ Tendencje tę ujawniają dane GUS (2003, 2004, 2005), które wskazują spadek: liczby podstawowych szkół specjalnych (z 783 do 770) oraz spadek liczby uczniów w tych szkołach (z 39.873 do 35.052). Jednocześnie zaobserwować można znaczącą tendencję wzrostową liczby oddziałów integracyjnych (z 2326 do 3004). Analiza danych wskazuje również, że we wskazanym wyżej okresie trzech lat wzrosła liczba oddziałów ogólnodostępnych (z 10.814 do 11.906), w których kształcą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analizując proporcje liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i szkołach specjalnych można dostrzec wyraźne tendencje, co zobrazowane jest w spadku współczynnika liczby uczniów w obu typach placówek. Tak też ogółem w szkołach podstawowych współczynnik ten w roku 2003 wynosił 0,84; w roku 2004 wynosił 0,83; a w roku 2005 wynosił 0,75. Szczegółowa analiza współczynników proporcji wskazuje na pewne zróżnicowanie: w grupie uczniów niewidomych i słabo widzących obserwuje się tendencję wzrostową (stosunkowo więcej uczniów kształcą się w szkole specjalnej niż ogólnodostępnej – na co wskazują współczynniki 0,10 w roku 2003, 0,16 w roku 2004 i 0,21 w roku 2005), podobnie w grupie uczniów a niepełnosprawnością złożoną (odpowiednio współczynniki: 0,41; 0,43; 0,52) oraz z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (odpowiednio współczynniki: 1,93; 2,31; 2,47). Natomiast stosunkowy spadek współczynników obserwuje się w przypadku: niepełnosprawności ruchowej (odpowiednio współczynniki: 0,13; 0,07; 0,03), niesłyszących i słabo słyszących (0,52; 0,50; 0,49) uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (odpowiednio współczynniki: 1,23; 1,09; 1,02).

Skuteczność procesu włączania w placówkach oświatowych musi opierać się na dążeniu do podwyższania jakości kształcenia, zapewnieniu odpowiedniego profesjonalnego systemu wsparcia edukacyjnego i terapeutycznego. Nauczyciel musi opanować umiejętności harmonizowania uczenia się każdego ucznia z osobną z uczeniem się całej klasy, uczenia się dziecka sprawnego z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W ten sposób będzie mógł odpowiedzieć na potrzeby wszystkich uczniów.

Włączanie edukacyjne nie jest stanem, ale jest złożonym procesem pedagogicznym i społecznym, który obejmuje zarówno ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego sprawnych rówieśników, szkołę jako placówkę edukacyjną, a także dom rodzinny i środowisko lokalne. Niezwykle istotną rolę w tym procesie odgrywa przygotowany nauczyciel posiadający kompetencje do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego wiedza i umiejętności diagnostyczne, metodyczne, terapeutyczne są kluczem do udzielania profesjonalnego wsparcia uczniowi z niepełnosprawnością w środowisku sprawnych rówieśników.

W przygotowaniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych ważne jest, by uzyskali przynajmniej podstawową wiedzę i umiejętności, które umożliwią skuteczne reagowanie na potrzeby wszystkich – uczniów sprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Powinien umieć tak planować i organizować doświadczenia dzieci i sposoby ich uczenia się, aby odpowiedzieć na ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne.

Nauczyciel, który rozpoczyna pracę z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi/ niepełnosprawnością musi sam przed sobą potwierdzić, że:

- akceptuje w pełni dziecko i poprzez swoje zachowanie zapewnia, że darzy je szacunkiem, troską, serdecznością i zrozumieniem.

Stwarza atmosferę życzliwości, ciepła, opieki, dobrego samopoczucia i radości.

- posiada podstawową wiedzę z zakresu psychologii, psychologii klinicznej dziecka z niepełnosprawnością i zna źródła wzbogacania jej.

Konstruując program pracy z dzieckiem, kieruje się rzetelnymi informacjami diagnostycznymi, opracowuje indywidualny program pracy z dzieckiem w myśl zasady „systematycznie krok po kroku”, „każdemu to, co dla niego właściwe”.

- jest pełen nadziei na sukces dziecka i w swoim działaniu to przeświadczenie stara się potwierdzać i wzmacniać

Spostrzega w dziecku to, co w nim pozytywne, racjonalnie wykorzystuje „mocne” zakresy funkcjonowania dziecka, opiera oddziaływanie pedagogiczne na funkcjach najmniej uszkodzonych, stwarza sytuacje sukcesu, poczucia własnych osiągnięć.

- posiada potrzebę doskonalenia tego, co spotyka

Tworzy indywidualny program wzmacniający proces uczenia się dziecka i zapewnia mu możliwość „wstępowania wzwyż”.

- poszukuje ciągle nowych rozwiązań, jest otwarty na bardziej optymistyczne postrzeganie możliwości dzieci niepełnosprawnych

Stwarza sytuacje, w których dziecko gromadzi doświadczenia, manipuluje, jest badaczem i sprawcą. Stwarzania możliwości „odkryć poznawczych”. Rozumie znaczenie dochodzenia do celu różnymi sposobami i różnymi drogami.

Powyższe stwierdzenia pozwolą uświadomić sobie, jak odpowiedzialne i trudne zadania podejmuje nauczyciel: wspomaga, wzbogaca, rozwija, wzmacnia, ale także pokazuje drogi i możliwości pokonywania trudności, stwarza szanse sukcesów, rozwija ciekawość świata i ludzi, wzbudza radość z własnych osiągnięć i wiarę we własne siły. Jednocześnie zadania te należy widzieć w zróżnicowaniu potrzeb i możliwości uczniów.

Założenia edukacji włączającej podkreślają zapewnienie przynależności wszystkich uczniów sprawnych i niepełnosprawnych do społeczności szkolnej. Niepełnosprawność i uczeń niepełnosprawny stwarza nowe wyzwanie dla każdej placówki, która oprócz działań edukacyjnych, terapeutycznych, rewalidacyjnych musi prowadzić działania wspomagające, zabezpieczające prawidłowe relacje rówieśnicze. Wymaga to szczególnych działań pedagogicznych – prowadzenia zajęć specjalistycznych, psychoedukacyjnych, korekcyjnych, ale i wychowawczych, socjoterapeutycznych. Nauczyciel ma być profesjonalistą, zdolnym do całościowego oglądu i realizacji zarówno zadań edukacyjnych, terapeutycznych, jak i zadań wynikających ze złożonych warunków uczniowskiego środowiska szkoły. Zgodnie z ideą edukacji włączającej *szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich.*

Proces włączania edukacyjnego/edukacji włączającej powinien być zapraszającym działaniem wprowadzania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do środowiska uczniów sprawnych. Procesowi temu powinno towarzyszyć poczucie wspólnoty, bliskości, i oczekiwań na wspólne zadania. Zintegrowanie jako zapraszające wprowadzanie ucznia z niepełnosprawnością do szkoły ogólnodostępnej wymaga

otworzenia się tej instytucji na specjalne potrzeby ucznia. Dzięki temu jest możliwe zapewnienie korzystnych warunków rozwoju wszystkim uczniom- z niepełnosprawnością i sprawnym. Tu należy sobie zadać pytanie podstawowe – czy dana szkoła ogólnodostępna jest do tego przygotowana? Proces włączania wymaga otwarcia:

- szkół ogólnodostępnych na ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (a w tym niwelowania barier architektonicznych, psychicznych, kompetencji pedagogicznych do rzetelnego rozpoznania możliwości ucznia z niepełnosprawnością, dopasowywania zadań, harmonizowania pracy ucznia i całej klasy);
- rówieśników akceptujących wspólne uczenie się i przebywanie;
- rodziców dzieci niepełnosprawnych, otrzymujących rzetelne informacje i porady jako warunek ich realnego akceptowania sytuacji rozwojowej swojego dziecka;
- rodziców dzieci sprawnych, włączanych w życie szkoły i rzetelnie informowanych;
- społeczności lokalnych na problemy osób niepełnosprawnych;
- instytucji rządowych, pozarządowych, centralnych i samorządowych, które aktywnie będą uczestniczyć w tym procesie.

Niestety codzienność edukacyjna uświadamia liczne nieprawidłowości. I zdarza się, że do szkół ogólnodostępnych uczęszczają dzieci niepełnosprawne, dla których lepsze warunki rozwoju zapewniłaby placówka specjalna, zaś w szkołach specjalnych znajdują się uczniowie, którzy radziliby sobie w pełnej integracji ze sprawnymi rówieśnikami. Rozwiązaniem tych problemów może być tylko rzetelna diagnoza dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny, współpraca nauczycieli szkół integracyjnych i specjalnych tak, aby każdemu dziecku niepełnosprawnemu zapewnić właściwe miejsce edukacyjne, dostosowane do jego indywidualnych potrzeb i możliwości.

Złożony proces integracji/włączania musi rozpoczynać się możliwie najwcześniej – w okresie dzieciństwa. W przygotowanej edukacji integracyjnej/włączającej istnieje możliwość już od wczesnych lat życia dziecka zbliżania dwóch światów – osób niepełnosprawnych z osobami sprawnymi.

Warto podkreślić, że kształcenie w szkole rejonowej ma bardzo wiele zalet. Zapewnia ono uczniom niepełnosprawnym poczucie normalności, umożliwia im nawiązywanie naturalnych kontaktów z rówieśnikami, umożliwia utrzymanie więzi z rodzicami i rodzeństwem oraz korzystanie z ich wsparcia, ogranicza kłopotliwy problem transportu do szkół, oszczędza czas i wysiłek dziecka. Jednocześnie musi ono pozostawać w jakimś stopniu kształceniem specjalnym, dostosowanym do potrzeb uczniów. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych często czują się

niekompetentni w zakresie kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Organizując w szkole kształcenie specjalne ucznia należy mu zapewnić:

- realizację programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych z wykorzystaniem form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- odpowiednie warunki do nauki, sprzęt i środki dydaktyczne;
- indywidualne zajęcia rewalidacyjne;
- integrację ze środowiskiem rówieśniczym.

NAUCZANIE DIAGNOSTYCZNE – DIAGNOZA I OCENIANIE JAKO ISTOTNY ASPEKT EDUKACJI ZRÓŻNICOWANEJ

Istotą zaplanowania kształcenia specjalnego jest rzetelna diagnoza ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Diagnoza ta powinna uwzględniać ważne założenia, niektóre z nich poniżej sformułuję. Zakładałam, że:

CZŁOWIEKA NIE MOŻNA DZIELIĆ – STANOWI CAŁOŚĆ PSYCHOFIZYCZNĄ.

W diagnostyce ważne są wszelkie informacje, które tę całość wypełniają. W procesie uczenia się ważny jest rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny dziecka. Ważne są zarówno „psychiczne instrumenty” poznawania świata ludzi, zdarzeń (spostrzeganie, pamięć, myślenie, mowa, uwaga), jak i procesy kierunkowe (potrzeby, zainteresowania, motywacje, emocje).

W DIAGNOSTYCE NALEŻY ROZPOZNAWAĆ SIŁY ROZWOJOWE.

Siły rozwojowe tkwią w każdym uczniu, a sztuką pedagogiczną jest je odkryć. Należy rozpoznawać i podkreślać mocne obszary funkcjonowania dziecka, nie mówić tylko o jego zaburzeniach, niesprawności, odstawaniu od normy. Maria Grzegorzewska (1964) mocno podkreślała podstawową zasadę oddziaływania rehabilitacyjnego i resocjalizacyjnego, stwierdzając, że każdy człowiek ma piętę achillesową (punkt słabości) oraz punkt archimedesowy (punkt siły), dzięki któremu można nie tylko *ruszyć bryłę z posad świata*, ale także odkryć taką moc w człowieku niepełnosprawnym, że można go zmienić i mimo słabości ocalić to, co w nim najbardziej wartościowe. Pedagog specjalny nie może koncentrować się tylko na niepełnosprawności, upośledzeniu swoich podopiecznych, ale pracę rehabilitacyjną musi opierać na wciąż na nowo odkrywanych wartościach i siłach rozwojowych każdego z nich.

NALEŻY PODĄŻAĆ WRAZ Z ROZWOJEM DZIECKA.

W diagnostyce należy systematycznie poznawać, interpretować przebieg ogólnego rozwoju dziecka i jego rozwoju edukacyjnego.

KAŻDE DZIECKO JEST INNE.

Zróżnicowane są profile rozwojowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

WAŻNA JEST DIAGNOZA W ŚRODOWISKU NATURALNYM.

Należy poznawać ucznia w naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych i stosować głównie diagnozę opartą na obserwacji.

W INTERPRETACJI WYNIKÓW NALEŻY PRZEWIDYWAĆ „JUTRO” DZIECKA.

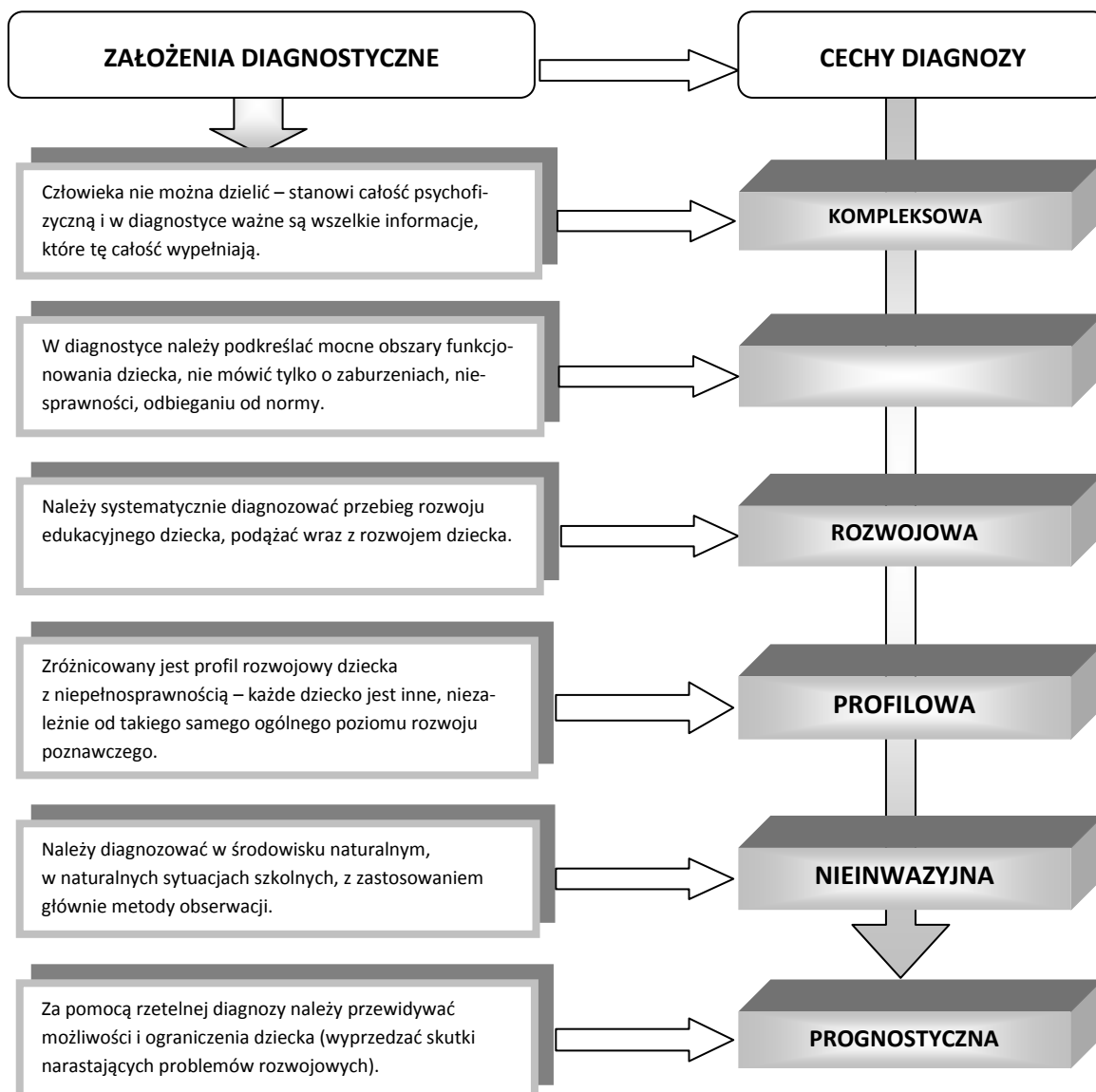
Diagnoza powinna wskazać na możliwości i ograniczenia dziecka i wyprzedzać ewentualne skutki narastających problemów rozwojowych, by zapobiegać wtórnym zaburzeniom rozwojowym szczególnie natury emocjonalno-motywacyjnej.

Zgodnie z przyjętymi założeniami, diagnozie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nadałam istotne cechy: kompleksowa, pozytywna, rozwojowa, profilowa, nieinwazyjna, prognostyczna (Schemat 3).

Diagnoza funkcjonalna jest złożonym, wielospecjalistycznym procesem poznania człowieka, mającym na celu rozpoznanie zarówno poziomu umiejętności funkcjonalnych, jak i potrzeb, zakresu możliwości i ograniczeń na tle złożonych procesów biologicznych, psychicznych i społecznych. Przebiega w sytuacjach naturalnych i powinna uwzględniać także ocenę emocji i zainteresowań. Proces przeprowadzany jest przez zespoły nauczycieli i specjalistów. Wyniki diagnozy funkcjonalnej są podstawą do konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych.

Sądziłam, że wypełnianie tych założeń diagnostycznych da możliwość opracowywania narzędzi diagnostycznych, które będą spełniały warunki: możliwie pełna wiedza o dziecku, rozpoznanie jego sił rozwojowych i ograniczeń, poznanie dynamiki rozwojowej, rozpoznanie

profilu rozwojowego dziecka, poznanie dziecka w sytuacjach naturalnych, przewidywanie rozwoju dziecka¹¹.



Schemat 3. Założenia diagnostyczne a cechy diagnozy

Wszyscy uczniowie przystępują do egzaminów zewnętrznych lub też poddawani są standaryzowanemu ocenianiu, dzięki czemu uzyskane wyniki odnoszą się do celów wyznaczonych na poziomie ogólnokrajowym. Przy zastosowaniu tego typu oceniania uczniowie poddawani są odpowiednim procedurom mającym określić, na ile udało się im osiągnąć powszechnie obowiązujące standardy nauczania, raczej niż w celu rozpoznania poczynionych postępów i dalszego trybu nauczania. W przypadku placówek włączających różne kraje pró-

¹¹ Zgodnie z tymi założeniami opracował model diagnostyczny i technikę diagnostyczną wrażliwości edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Głódkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.

bują wypracować strategie mające zapewnić uczniom z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prawo do uczestnictwa w ogólnokrajowych egzaminach, co wiązać się musi z odpowiednią modyfikacją tychże egzaminów¹².

Porzucenie „medycznego” modelu diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych, który koncentruje się na brakach, na rzecz modelu edukacyjnego opartego na potrzebach procesu nauczania, powoduje, że na nauczycielu szkoły ogólnodostępnej spoczywa większa odpowiedzialność za wstępne, a następnie bieżące ocenianie uczniów. Różnorodność metod nauczania jest kluczem do oceniania włączającego. Ocenianie włączające należy postrzegać jako element szerszego procesu rozwoju szkolnictwa włączającego. Celem oceniania włączającego powinna być poprawa procesu uczenia się wszystkich dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Ocenianie włączające zakłada możliwość użycia różnych metod i strategii oceniania uczniów celem gromadzenia danych na temat procesu ich kształcenia. Metody oceniania włączającego dokumentują rezultaty i wyniki nauczania, a zarazem dostarczają nauczycielom informacji pozwalających rozwijać i doskonalić proces uczenia się poszczególnych uczniów. Ocenianie powinno mieć zawsze na celu wzmocnienie ucznia, którego dotyczy, poprzez dostarczanie mu wglądu we własny proces nauczania i motywację do dalszej nauki. Wszyscy uczniowie mają prawo do uczestnictwa w ocenianiu włączającym, zarówno dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak ich koledzy z klasy i rówieśnicy¹³.

Ocenianie wewnątrzszkolne dotyczy bieżącej, systematycznej oceny poziomu i postępów w opanowywaniu wiadomości i umiejętności. Celem oceniania wewnątrzszkolnego jest: informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie; udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju; motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu; dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia; umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁴.

Ocenianie zewnątrzszkolne na etapie szkoły podstawowej obejmuje:

¹²System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej (2007) European Agency for Development in Special Needs Education (s. 20).

¹³ System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej (2007) European Agency for Development in Special Needs Education (s. 52–53).

¹⁴ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Rozdział 2 – Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach dla dzieci i młodzieży, §3, ustęp 2.

- sprawdzian poziomu opanowania umiejętności, ustalonych w standardach wymagań, przeprowadzany w ostatnim roku nauki szkoły podstawowej.

Na ocenianie zewnętrzne na etapie szkoły gimnazjalnej składa się:

- część pierwsza: wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych
- część druga: wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych,
- część trzecia: wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej¹⁵. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mogą liczyć na wydłużenie czasu ich sprawdzianu po VI klasie szkoły podstawowej nie więcej niż o 30 minut, a egzaminu gimnazjalnego o maksimum 60 minut (każda jego część). Uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ze sprzężoną niepełnosprawnością, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, który nie rokuje kontynuowania nauki w szkole ponadgimnazjalnej, może być zwolniony przez dyrektora komisji okręgowej z obowiązku przystąpienia do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego, na wniosek rodziców (prawnych opiekunów), zaopiniowany przez dyrektora szkoły. W szkole, w której do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego przystępują uczniowie niepełnosprawni, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnia się warunki i formę przeprowadzenia sprawdzianu lub egzaminu odpowiednio do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów, z uwzględnieniem rodzaju ich niepełnosprawności, w szczególności przez zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystanie odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych oraz odpowiednie przedłużenie czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu.

Dla uczniów niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia

¹⁵ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Rozdział 4 – Sprawdzian przeprowadzany w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej i egzamin przeprowadzany w ostatnim roku nauki w gimnazjum; § 31, ust.1.

specjalnego, przystępujących do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego, przygotowuje się zestawy zadań dostosowane do rodzaju ich niepełnosprawności¹⁶.

**PEDAGOG SPECJALNY – NOWY ZAWÓD, EDUKACJA INTEGRACYJNA
I WŁĄCZAJĄCA – NOWA SPECJALNOŚĆ NA KIERUNKU
PEDAGOGIKA SPECJALNA**

Aktualna sytuacja opieki, edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wymaga zweryfikowania koncepcji przygotowania profesjonalistów do podejmowania zadań zawodowych. W klasyfikacji zawodów nie wyodrębniono grupy zawodowej, której profil byłby ukierunkowany na pracę z uczniem z niepełnosprawnością w warunkach systemu edukacji integracyjnej/włączającej. Zawody określone w grupie: *nauczyciele szkół specjalnych* (kod 2341) nie dają uprawnień do podejmowania takich zadań, ponieważ przygotowanie zawodowe jest wąskie i sprofilowane na jedną niepełnosprawność w określonej placówce specjalnej.

W złożonej sytuacji edukacji integracyjnej/włączającej potrzebne jest wykształcenie profesjonalisty przygotowanego do podejmowania trudnych zadań pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Zawód pedagoga specjalnego powinien przygotować do organizowania i koordynowania procesu kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w placówce ogólnodostępnej. W szczególności do jego zadań powinno należeć:

- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych;
- określanie i organizowanie form i sposobów udzielania wsparcia edukacyjnego;
- koordynacja działań zespołu nauczycieli w zakresie diagnozowania i opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych;
- organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla rodziców i nauczycieli;
- współpraca z placówkami kształcenia specjalnego i innymi podmiotami działającymi na rzecz niepełnosprawnych w zakresie wynikającym z potrzeb placówki ogólnodostępnej.

Z analizy sytuacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w integracji/włączaniu wynika potrzeba realizowania na kierunku pedagogika specjalna nowej specjalności *edukacja*

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; §6, ust. 4.

integracyjna i włączająca, w ramach której będzie można przygotować profesjonalistów do pracy z uczniami z niepełnosprawnością w warunkach kształcenia ogólnodostępnego (edukacji integracyjnej i edukacji włączającej). Sądzę, że pedagog specjalny zatrudniony w placówce ogólnodostępnej może być istotnym ogniwem, który będzie łączył dwie różne formy organizacyjne kształcenia ucznia z niepełnosprawnością – edukacji specjalnej i edukacji włączającej.

Pedagog specjalny jest to zawód, który wymaga uzyskania kwalifikacji na kierunku pedagogika specjalna, zdobycia podstawowej wiedzy i umiejętności pracy z uczniem z każdym rodzajem niepełnosprawności.

Zadaniem pedagoga specjalnego jest organizowanie i koordynowanie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji, w szczególności: rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych; określanie i organizowanie form i sposobów udzielania wsparcia edukacyjnego; koordynacja działań zespołu nauczycieli i specjalistów w zakresie diagnozowania i opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych; organizowania i prowadzenia różnych porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli; współpracy z placówkami kształcenia specjalnego i innymi podmiotami działającymi na rzecz niepełnosprawnych.

Jednym z możliwych sposobów zwiększenia zasobów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych może być zatrudnianie w nich pedagogów specjalnych. Zadaniem takich pedagogów byłoby wspieranie nauczycieli klasowych w procesie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sposobami tego wspierania powinna być zarówno bezpośrednia praca z uczniami niepełnosprawnymi w ramach specjalistycznych zajęć, jak i pomoc pośrednia, polegająca przede wszystkim na wspieraniu nauczycieli w sporządzaniu indywidualnych planów edukacyjnych uczniów oraz planowaniu i realizowaniu tych planów w warunkach klasy ogólnodostępnej.

Rozwój oświaty oznacza doskonalenie praktyki, przechodzenie od stanu aktualnego, w którym zostały zidentyfikowane potrzeby, do nowej sytuacji, w której dokonane zmiany wywierają korzystny wpływ na wszystkich uczestników zachodzących przeobrażeń. Każda szkoła jest niepowtarzalna i jako odrębna placówka ma szansę ustalać własne praktyki działania jednocześnie respektując wspólne założenia systemu oświaty. Aktualne przemiany polityki oświatowej na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zmierzają w kierunku edukacji włączającej. Należy jednoznacznie podkreślić, że włączanie nie znaczy to samo, co umieszcza-

nie dzieci w szkołach ogólnodostępnych. To jest złożony proces zmian, jakim podlegają szkoły, by lepiej, skuteczniej odpowiadać na zróżnicowane potrzeby uczniów i w przypadkach koniecznych organizować dla nich odpowiednie wsparcie. Stąd też należy podkreślić, że aktualne przeobrażenia systemu oświaty wymagają zmiany szkoły jako całości, w taki sposób, by proces kształcenia w zróżnicowanej edukacji mógł zapewnić jedność życia społecznego. W przygotowywaniu szkół do tego zadania niezbędne są rzetelne zastanowienia nad niektórymi faktami, czy problemami:

- Środowisko rówieśnicze o zróżnicowanych zdolnościach i możliwościach może sprzyjać rozwojowi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- W kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy zapewnić wysoką jakość oferty edukacyjnej (różnych form kształcenia) wszystkim uczestnikom.
- Uczenie się dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej należy postrzegać także jako doświadczanie przez niego sytuacji trudnych.
- Nauczyciel harmonizuje wspólne uczenie się dzieci z niepełnosprawnością i uczniów sprawnych, a jest to zadanie wymagające szczególnych kompetencji metodycznych, diagnostycznych, organizacyjnych, terapeutycznych.
- Skuteczność edukacji zróżnicowanej wymaga „otworzenia się” szkoły ogólnodostępnej na ucznia z niepełnosprawnością.

* * *

Podsumowując podjęte w tej części rozważania, chcę nazwać pewne wzorce, ku którym – jak sądzę – zmierza aktualny system kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Można je sformułować w kilku stwierdzeniach, które opisują ważne fakty, niekiedy jeszcze tylko pewne wizje, ideały, ku którym dążymy:

1. Edukacja z równym prawem dostępu

Każde dziecko ma równe prawo dostępu do edukacji. W myśl tej zasady dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego winno mieć zapewnioną integrację ze środowiskiem rówieśniczym, realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, jak również stworzone odpowiednie warunki do nauki, zabezpieczony sprzęt specjalistyczny oraz środki dydaktyczne.

2. Edukacja zróżnicowana

Humanistyczne nurty w edukacji stały się źródłem odchodzenia od izolacji, segregacji, a uznawania wspólnego kształcenia wszystkich uczniów w warunkach integracyjnych, włączających. Stopniowo zaciera się granica między kształceniem specjalnym a ogólnodostęp-

nym. Dziś uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może uczęszczać do szkoły specjalnej, ale także może uczyć się w szkole ogólnodostępnej w miejscu zamieszkania. Zróżnicowanie potrzeb i możliwości między uczniami wymaga zapewnienia zróżnicowanego a jednocześnie wspólnego systemu edukacji.

3. Edukacja do uczestniczenia

Tworzenie warunków przynależności wszystkich uczniów do społeczności szkolnej. W edukacji XXI wieku dążymy do zapewnienia przynależności wszystkich uczniów – sprawnych i niepełnosprawnych – do społeczności szkolnej. Niepełnosprawność ucznia stwarza nowe wyzwanie dla każdej placówki, która oprócz edukacji, musi prowadzić działania terapeutyczne, rewalidacyjne a także oddziaływania zabezpieczające prawidłowe relacje rówieśnicze.

4. Edukacja diagnostyczna

Diagnoza ogólnego i edukacyjnego rozwoju ucznia jest podstawą jego kształcenia. Powinna wskazać na możliwości i ograniczenia ucznia i wyprzedzać ewentualne skutki narastających problemów rozwojowych, by zapobiegać wtórnym zaburzeniom rozwojowym szczególnie natury emocjonalno-motywacyjnej.

5. Edukacja ku podmiotowości

Podmiotowymi uczestnikami procesu kształcenia są: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzice/opiekunowie, nauczyciele, inni specjaliści oraz środowisko rówieśnicze i społeczne środowisko lokalne. Realizacja edukacji zróżnicowanej (z równą dostępnością do szkół specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych) powinna zapewnić każdemu pomiotowi tego procesu korzystne warunki funkcjonowania.

6. Edukacja w przestrzeni „dla wszystkich i dla każdego”

Budowanie przestrzeni edukacyjnej wokół ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga trudu w pokonywaniu uprzedzeń i schematów mentalnych. Należy budować konteksty kształcenia ważne dla wszystkich uczestników procesu kształcenia.

7. Edukacja w harmonizowaniu

Skuteczność edukacji jest wyznaczana tworzeniem warunków zgrania wszystkich elementów procesu kształcenia. Nauczyciel uczestniczy w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością – ustala kierunek, określa warunki, ocenia efekty. Nade wszystko jednak harmonizuje – wyznacza

równowagę między tym, co do osiągnięcia przez dziecko (nie za łatwe, nie za trudne), a tym co nierealne, a niekiedy zbędne. Nauczyciel dba o tę harmonię/współgranie warunków zewnętrznych uczenia się (inni uczniowie, otoczenie, rozwiązania metodyczne) z warunkami wewnętrznymi (możliwości, zdolności, motywacje, emocje).

8. Edukacja profesjonalna

Nauczanie i wychowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prowadzone przez profesjonalnie przygotowanych specjalistów. W złożonej sytuacji edukacji integracyjnej/włączającej potrzebne jest wykształcenie profesjonalisty przygotowanego do podejmowania trudnych zadań pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w warunkach szkoły integracyjnej/ogólnodostępnej. Zawód pedagoga specjalnego ma przygotować do organizowania i koordynowania procesu kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością w placówce ogólnodostępnej.

9. Edukacja wyzwalająca

Kształcenie wyznaczone aktualnym wizerunkiem osoby z niepełnosprawnością, w którym podkreślana jest szansa wyzwania z ograniczeń i osiągania tego, co najważniejsze – godność, autonomia, samostanowienie, tożsamość, podmiotowość, pomyślność życiowa osoby z niepełnosprawnością.

10. Edukacja z optymizmem pedagogicznym

Nadzieja na rozwój ucznia nawet z najcięższymi postaciami niepełnosprawności to nieodzowna cecha pedagoga specjalnego. Nauczyciel nie może koncentrować się tylko na niepełnosprawności, upośledzeniu swoich podopiecznych, ale pracę swoją musi opierać na wciąż na nowo odkrywanych wartościach i siłach rozwojowych każdego z nich. A w tym jest i wiara w osiągnięcie tego, co wydaje się nie do osiągnięcia i nadzieja, że to się spełni.

Uczenie się to poszukiwanie ukrytego skarbu – tak metaforycznie przedstawił ten proces w swoim raporcie Delors¹⁷. Sądzę, że nauczycielom w podejmowaniu tego trudu kształtowania człowieka, konieczna jest przede wszystkim nadzieja na korzystną zmianę, na rozwój mimo istniejących ograniczeń także w możliwościach ich uczniów. Potrzebna jest także wiara, że można osiągnąć więcej, wyjść poza ustalone schematy i poszukiwać nowych rozwiązań – także w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

¹⁷ Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty – first century UNESCO Publishing – 1996, Paris.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Apolinarska, M., Dryżałowska, G. (red.) (1994). *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Bogdanowicz, M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bogucka, M. Kościelska (red.). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Bowen, M., Thomson, J. (red.) (2000). *Nie wystarczy tam tylko być*. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Firkowska-Mankiewicz, A., Szumski, G. (2008). *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*. W: D.D. Smith: *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Redakcja naukowa: A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS.
- Gajdzica, Z. (2003): *Uwarunkowania pracy dydaktycznej z dzieckiem upośledzonym umysłowo w systemie niesegregacyjnym*.
- Głodkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Głodkowska, J. (2002). *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*. Roczniki Pedagogiki Specjalnej Nr 12/13. Warszawa: Wydawnictwa APS.
- Głodkowska, J. (2003). *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*. *Ruch Pedagogiczny*, nr 5–6.
- Górniewicz, E. (2002). *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej* [1], red. E. Górniewicz, A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2009). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Kościelak, R. (1995). *Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Maciarz, A (1992): *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1996). Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Maciarz, A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mittler, P. (2000). Czyje potrzeby? Czyje interesy? W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa CMPPP MEN.
- Parys, K. (2007). *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej* (2007). European Agency for Development in Special Needs Education.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wapiennik, E. (2005). *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną . Dostęp do edukacji i zatrudnienia*. Polska.
Raport. Open Society Institute/EU Monitoring and Advocacy Program.